

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCADORES DE INFÂNCIA**  
**MARIA ULRICH**

**PROJETO: “MUDÁMOS A *CASINHA!*”**

**Joana Alexandra Cascalheira Condeixa**

**Lisboa 2014**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCADORES DE INFÂNCIA**  
**MARIA ULRICH**

**PROJETO: “MUDÁMOS A *CASINHA!*”**

**Joana Alexandra Cascalheira Condeixa**

**Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do Mestrado em**  
**Educação Pré-Escolar**

**Orientado por: Mestre Maria Isabel Gerardo**  
**Ano letivo: 2013/2014**

**Lisboa 2014**

## **Agradecimentos**

O trabalho de investigação que de seguida se inicia resultou do apoio, colaboração e disponibilidade de um conjunto de pessoas e entidades, às quais desde já agradeço.

Deixo aqui uma palavra de apreço e de agradecimento às duas docentes que me foram acompanhando ao longo deste percurso, à Professora Orientadora do Relatório Final Isabel Gerardo e à Professora Supervisora da Prática de Ensino Supervisionada Margarida Marques um muito obrigado pelo apoio e pela entrega que me permitiu chegar mais longe nesta vida que é a educação de infância.

Um agradecimento muito especial à instituição, Creche e Jardim Infantil de Benavente, que me acolheu para a realização profissional deste sonho e às educadoras que comigo partilharam muitas ideias, reflexões e alegrias, Sandra Cordeiro, Ana Germino e com destaque à minha sempre educadora Maria Canavarro.

Quero também agradecer às crianças da sala dos 3 anos pelo carinho constante, pelas brincadeiras partilhadas e por toda a aprendizagem que me proporcionaram. Certamente foram uma marca no meu percurso académico mas principalmente na minha vida. Também às suas famílias dirijo uma palavra de agradecimento, pela cooperação e por permitirem a realização desta investigação.

Agradeço com todo o amor aos meus pais, Sandra e António, por permitirem a realização deste sonho, por me acompanharem em toda a vida, pelo apoio e por todo o esforço que também tiveram que fazer.

Chegar aqui também não teria sido possível sem o apoio incondicional dos meus irmãos, Gonçalo e André, e de toda a família que nunca permitiu que desistisse.

Uma palavra de mimo às minhas meninas, Alexandra e Beatriz, porque mesmo sem perceberem foram os seus sorrisos que me fizeram apaixonar mais por esta área e que me deram alento para continuar.

Às sempre amigas, Elodie Ferreira, Rita Medeiros, Natacha Nascimento, Susana Soares e Cátia Gonçalves um obrigado pela presença, ajuda e motivação mesmo quando a distância imperava.

Ao meu João por toda a paciência, pelas palavras carinhosas e pelo encorajamento nos últimos tempos, obrigada.

Por último, àqueles que só estão no coração mas que a memória nunca faz esquecer, às minhas estrelinhas que iluminam o caminho.

## Resumo

O relatório final “Projeto: Mudámos a *Casinha!*” tem como finalidade investigar o brincar na segunda infância, principalmente o brincar ao faz-de-conta na área da *Casinha*. Após a observação em campo de estágio a questão que surge é: Como se organizam as crianças de 3/4 anos durante a brincadeira na área da *Casinha*?

O brincar é uma atividade lúdica, que se quer prazerosa, livre, voluntária e agradável. Tem um papel muito importante no crescimento e desenvolvimento da criança, porque permite a maturação de capacidades cognitivas, a ampliação das relações sociais e a expansão de conhecimentos, potenciando o processo de aprendizagem. A brincadeira ao faz-de-conta favorece a utilização da imaginação e da criatividade numa constante adaptação da realidade conhecida.

Esta investigação foi realizada numa instituição particular de solidariedade social, na freguesia de Benavente, que disponibiliza os serviços de creche, jardim-de-infância e centro de atividades e tempos livres. No entanto, o estudo desenvolveu-se com o grupo de crianças da sala dos 3 anos, que têm entre o 3 e os 4 anos de idade.

Este trabalho é sustentado por um referencial teórico que engloba o modo como se brinca na infância, as diferentes fases de desenvolvimento da brincadeira, a componente social do brincar, a necessidade de estabelecer padrões de organização e a importância do brincar, que permitiram questionar a organização da brincadeira numa área de interesse específica como a área da *Casinha*.

É um estudo qualitativo que utilizou a metodologia investigação-ação, recorrendo à observação, à tomada de notas de campo, à realização de entrevistas e aos registos fotográficos. Ainda que este estudo não permita generalizações, reflete-se sobre a realidade existente nesta sala em particular, sobre a importância e a influência do espaço e dos materiais na brincadeira e sobre o momento da arrumação.

**Palavras-chave:** Brincar, Brincadeira, Faz-de-conta, Área da *Casinha*, Criança.



## Abstract

This final report “Projeto: Mudamos a *Casinha!*” aims to investigate playing in the second childhood, mainly playing make believe in the *Casinha* area. After observation in the training field the question that arises is: How to organize children of 3/4 years old while playing in the *Casinha* area?

Playing is a recreative activity, which is enjoyable, free, voluntary and nice. It has a very important role in the growth and development of children, because allows the maturation of cognitive capacities, expansion of social relations and the expansion of knowledge, enhancing the learning process. Playing encourages the use of imagination and creativity in a constant adaptation of known reality.

This investigation was conducted in a private institution of social solidarity, in Benavente’s county, which provided services such as childcare, kindergarten and activity and leisure centers. However, this study was developed among the group of children of 3 years room, having between 3 and 4 years of age.

This work is supported by a theoretical framework that includes the way of playing in childhood, the different developmental phases of playing, the social component of playing, the needs to establish standards of playing organization and the importance of playing, that allowed questioning the playing organization in a specific area of interest, like the *Casinha* area.

It’s a qualitative study that used a research-action methodology, calling on observation, taking field notes, conducting interviews and photographic records. Although this study does not allow generalizations, it reflects on the existing reality in this particular room, on the importance and influence of space and materials in playing and on time of storage.

**Keywords:** Play, Playing, Make believe, *Casinha* Area; Child

## Índice

Introdução.....	10
Capítulo I - Enquadramento da Prática Educativa.....	12
1.1 A Prática de Ensino Supervisionada.....	13
1.2 Caracterização do contexto de estágio.....	13
1.2.1 A Instituição.....	13
1.2.2. A Sala .....	16
1.2.3. A Área da <i>Casinha</i> .....	20
1.3 Caracterização do grupo de crianças .....	26
Capítulo II – Enquadramento Teórico .....	33
2.1 Brincar .....	34
2.1.1 Como se brinca na infância?.....	34
2.1.2 Diferentes fases do desenvolvimento da brincadeira .....	36
2.1.3 Componente social do brincar .....	39
2.1.4 Necessidade de estabelecer padrões de organização.....	40
2.1.5 Importância da brincadeira .....	42
Capítulo III – Projeto de Intervenção.....	44
3.1 Definição do projeto – “Mudámos a <i>Casinha</i> !”.....	45
3.2 Etapas do projeto .....	47
3.2.1 Planificações das ações a implementar .....	48
Capítulo IV – Metodologia.....	53
4.1 Paradigma qualitativo .....	54
4.2 Metodologia: Investigação-ação.....	55
4.3 Recolha de dados.....	57
4.3.1 Notas de campo .....	58
4.3.2 Entrevistas .....	58
4.3.3 Registo fotográfico.....	61

4.4 Análise interpretativa dos dados.....	61
4.4.1 O modo de brincar.....	62
4.4.2 Organização do espaço e dos materiais.....	67
4.4.3. O momento da arrumação.....	68
Considerações Finais.....	72
Referências Bibliográficas .....	75
Apêndices .....	I
Apêndice I – Autorização para fotografar .....	II
Apêndice II – Lista de identificação das crianças codificada .....	III
Apêndice III – Fotografias da área da <i>Casinha</i> .....	IV
Apêndice IV – Quadro: Fases de Desenvolvimento .....	VI
Apêndice V – Fotografias para a Conversa Orientada .....	XIII
Apêndice VI – Quadro: Limite de crianças na área da <i>Casinha</i> .....	XIX
Apêndice VII – Tabela de Frequência na área da <i>Casinha</i> .....	XX
Apêndice VIII – Fotografias do “Depois” da Arrumação da área da <i>Casinha</i> .....	XXI
Apêndice IX – Fotografias dos novos materiais introduzidos .....	XXV
Apêndice X – Fotografias: Ações da estagiária .....	XXVIII
Apêndice XI – Notas de Campo.....	XXX
Apêndice XII – Pedido de autorização para a realização das entrevistas às crianças .....	XLI
Apêndice XIII – Autorização das entrevistas .....	XLII
Apêndice XIV – Guião da Entrevista às crianças .....	XLIII
Apêndice XV – Quadro: Transcrição das Entrevistas.....	XLIV
Apêndice XVI – Grelha: Análise de Conteúdo das Entrevistas.....	LV

## Índice de Figuras

Figura 1 – Planta da Sala dos 3 anos.....	19
Figura 2 - Planta da área da <i>Casinha</i> . ....	23
Figura 3 – Representação gráfica da Localidade da Residência. ....	27
Figura 4 – Representação gráfica do Agregado Familiar.....	27
Figura 5 – Representação gráfica da Profissão dos Pais. ....	28
Figura 6 – Representação gráfica das Atividades Extracurriculares ....	29
Figura 7 – Estádios de Desenvolvimento (Piaget).....	36
Figura 8 - Níveis Cognitivos do Brincar (Piaget).....	36
Figura 9 - Tipos de Brincadeira (Ferland).....	36
Figura 10 - Passeio das bebés .....	63
Figura 11 - Alimentação do boneco.....	63
Figura 12 - Vestir roupas.....	64
Figura 13 - Vestir roupas.....	64
Figura 14 - Espaço da cozinha.....	65
Figura 15 – Cozinheiro.....	65
Figura 16 – Médica .....	65
Figura 17 – Médica e Paciente .....	65
Figura 18 - Médicos e doentes.....	66
Figura 19 - Espaço da cozinha (antes) .....	67
Figura 20 - Espaço da cozinha (depois) .....	67
Figura 21 - Objetos do quarto das trapalhadas .....	68
Figura 22 - Objetos do quarto das trapalhadas .....	68

## **Índice de Quadros**

Quadro 1 – Dia Tipo .....	17
Quadro 2 – Etapas do Projeto.....	47
Quadro 3 - Cronograma dos Procedimentos. ....	57
Quadro 4 - Categorias e Subcategorias da Análise de Conteúdo. ....	60

## **Lista de Abreviaturas**

**APA**            *American Psychological Association*

**IPSS**            Instituição Particular de Solidariedade Social

**OCDE**            Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

## Introdução

O presente relatório final do Mestrado Profissionalizante em Educação Pré-Escolar intitula-se “Projeto: Mudámos a *Casinha!*” e aborda o brincar na segunda infância, centrando-se na brincadeira faz-de-conta na área da *Casinha*. Este título deve-se ao comentário de uma criança, aquando a chegada dos seus pais no final do dia, que com todo o interesse e entusiasmo queria mostrar-lhes o que tínhamos feito naquele dia. Considerámos completamente adequado e elucidativo uma vez que reflete toda a ação desta investigação.

As motivações para este estudo consistem em conhecer, de forma mais detalhada, o modo como as crianças brincam e se organizam durante este momento, considerando o espaço e os materiais como aspetos integrantes e influentes na brincadeira. Ser Educadora de Infância permite um contacto mais estreito com esta temática e para podermos enriquecer o crescimento e desenvolvimento das crianças com experiências desafiantes, aprendizagens enriquecedoras e momentos significativos é preciso conhecer como funciona a principal atividade da infância.

Este estudo enquadra-se numa metodologia de investigação-ação, partindo de uma situação observada em campo de estágio, da qual resultou a questão de investigação **“Como se organizam as crianças de 3/4 anos durante a brincadeira na área da *Casinha?*”**.

O “Projeto: Mudámos a *Casinha!*” tem como objetivos conhecer o decorrer da brincadeira na área da *Casinha*, perceber o ponto de vista das crianças sobre esta área de interesse e, atuar ao nível da organização e gestão do grupo e do espaço, no que concerne à respetiva área.

O relatório final está estruturado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo, designado “Enquadramento da Prática Educativa” pretende caracterizar todo o contexto de estágio. Apresenta-se, assim, a instituição cooperante, a sala onde se realizou o estágio, a área da *Casinha* e o grupo de crianças que foi protagonista nesta investigação.

O segundo capítulo, denominado “Enquadramento Teórico” é todo o quadro concetual que sustenta a investigação, começando por conhecer como se brinca na infância, as diferentes fases de desenvolvimento da brincadeira, a componente social do brincar, a necessidade de estabelecer padrões de organização e, por último, a importância da brincadeira.

No terceiro capítulo, intitulado “Projeto de Intervenção” apresenta-se a definição de projeto, as etapas do projeto em questão, e todas as planificações e ações que iam ao encontro da necessidade existente para reorganizar o espaço e gerir o grupo na área da *Casinha*.

Por último, o quarto capítulo denominado como “Metodologia” apresenta e fundamenta o paradigma da investigação, a metodologia e os procedimentos utilizados, e ainda análise interpretativa dos dados recolhidos.

O relatório foi redigido segundo as normas da *American Psychological Association* (APA) e o acordo ortográfico em vigor.



## **Capítulo I - Enquadramento da Prática Educativa**

## **1.1 A Prática de Ensino Supervisionada**

A Prática de Ensino Supervisionada é um tempo que dá oportunidade ao estudante de crescer enquanto pessoa e futuro profissional, pretendendo que desenvolva na sua prática capacidades como: observar, planear, reformular e avaliar. Para tal, privilegia-se o contacto direto com as crianças, com a equipa da instituição, com os familiares das crianças e com o meio envolvente. Neste âmbito, os objetivos prendem-se com o desenvolvimento de relações entre os agentes educativos e as crianças, com a intervenção pedagógica e o desenvolvimento de capacidades de reflexão e registo. No que diz respeito à intervenção pedagógica, é importante conhecer a gestão do espaço, do tempo e dos recursos disponíveis, aplicar conhecimentos teóricos sobre as fases de desenvolvimento da criança, as orientações curriculares e as metas de aprendizagem e organizar e gerir situações pedagógicas que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas.

Esta Prática de Ensino Supervisionada decorreu num período de 11 semanas, entre 24 de fevereiro a 15 de maio de 2014. A instituição cooperante intitula-se Creche e Jardim Infantil de Benavente e a sala da prática pedagógica corresponde à sala dos 3 anos. Para a realização das caracterizações que se seguem recorreu-se: à observação direta (Apêndice I) e participante, a conversas informais com a educadora cooperante e restante equipa, a grelhas de observação, aos processos individuais das crianças (Apêndice II), à consulta do Projeto Educativo de Escola e Projeto Pedagógico e à leitura de autores que abordam o desenvolvimento infantil.

## **1.2 Caracterização do contexto de estágio**

### **1.2.1 A Instituição**

A Creche e Jardim Infantil de Benavente é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), localizada na freguesia de Benavente e com um edifício construído de raiz para o efeito.

É uma instituição que se propõe “promover o desenvolvimento integral de crianças dos 4 meses aos 10 anos de idade” (Projeto Educativo, 2012) e baseia a sua ação educativa em valores como a solidariedade, o respeito pelo outro, a educação para a cidadania.

Para conhecer um pouco mais a origem desta instituição é necessário fazer um pequeno resumo da sua história.

Esta instituição nasceu da iniciativa de um grupo de pessoas, Comissão Pós-Creche, e a sua atividade começou a 16 de setembro de 1975 num edifício alugado. Entretanto esse edifício foi alvo de obras para construção de novos espaços. Nos primeiros meses de 1979, esta instituição estava agregada à Santa Casa da Misericórdia de Benavente por não existir a atual denominação e estatuto de IPSS. Esse estatuto foi adquirido em dezembro de 1979. Em 1991, deu-se início à construção de um edifício próprio que terminou em 1992. Nessa altura, a Creche e Jardim Infantil de Benavente iniciou a sua atividade no novo edifício onde permanece até aos dias de hoje. No ano de 2012, iniciou-se a construção de uma nova estrutura, o projeto “CRECHE NOVA”.

A instituição abre às 7:00 horas e fecha às 20:00 horas. O horário de entrada é diferente consoante a valência. A esta hora faz-se o acolhimento (no refeitório) das crianças da sala dos 2 anos, do jardim de infância e do centro de atividades e tempos livres. O acolhimento das crianças do berçário e da sala de 1 ano é feito a partir das 8:00 horas. As educadoras entram às 8h30m e a partir dessa hora o acolhimento é feito na respetiva sala. A saída é feita até às 18h30m, existindo a possibilidade de ficarem no prolongamento com uma auxiliar de serviços gerais até às 20:00 horas.

Esta instituição tem um total de 217 crianças, desde a valência de creche até ao centro de atividades e tempos livres. Tal como Abrantes (2000) refere, no estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), é fundamental a existência de serviços que contemplem as necessidades das famílias, como é o caso da creche ou dos centros de atividades livres.

A direção da instituição é composta por cinco elementos: presidente, vice-presidente, tesoureiro, secretário e vogal. No que diz respeito aos recursos humanos, a equipa é constituída por: uma coordenadora pedagógica; sete educadoras de infância; uma professora do 1º Ciclo do Ensino Básico; uma animadora cultural; uma psicóloga; 11 ajudantes de ação educativa; uma chefe dos serviços administrativos; duas escriturárias; uma cozinheira; duas ajudantes de cozinha; uma encarregada dos serviços de limpeza; três auxiliares de limpeza; uma auxiliar de lavandaria; um motorista; e uma auxiliar de transportes. A equipa conta ainda com um professor de educação física, uma professora de inglês e uma professora de música.

Uma instituição de Educação Pré-escolar quer-se uma “estrutura que presta serviços vocacionados para o atendimento à criança, proporcionando actividades educativas e de apoio

à família” (Decreto-Lei nº147/97, de 11 de Junho, capítulo III, ponto 1 citado por Pires et al., 2008, p.4). Desta forma, as respostas sociais da instituição são: creche (um berçário, duas salas de 1 ano e duas salas de 2 anos), jardim de infância (uma sala de 3 anos, uma sala de 4 anos e uma sala de 5 anos) e centro de atividades e tempos livres (uma sala para o 1º e 2º anos de escolaridade e uma sala para o 3º e 4º anos de escolaridade).

As infraestruturas passam pela existência de um espaço interior e um espaço exterior. O espaço interior da instituição, para além das salas acima referidas, conta com um gabinete de psicologia; uma secretaria; uma sala de apoio escolar; uma sala de direção e coordenação; uma sala de inglês; um vestiário; um refeitório; uma cozinha; uma arrecadação; uma lavandaria/costura; uma garagem com arrecadação; e, uma casa de banho para adultos.

O espaço exterior é amplo e acessível a todas as salas e refeitório e constitui-se por um campo de jogos, uma caixa de areia, um parque com baloiços e uma casinha para a sala de 2 anos e jardim de infância. Este espaço conta ainda com um parque coberto destinado ao berçário e sala de 1 ano. O exterior contém ainda algumas árvores, bancos, espaços relvados e o chão é de um material de amortecimento de quedas. Todo o edifício é térreo e com acessibilidade para indivíduos com dificuldades de locomoção.

Como serviços, a Creche e Jardim Infantil dispõe de um transporte de crianças, que é combinado com os encarregados de educação. Pode ser feito às 8:00 horas ou 9:00 horas da manhã, para trazer as crianças para a instituição. Possibilita ainda a entrega das crianças às 17:00 horas ou 18:00 horas da tarde.

Relativamente ao modelo pedagógico, a instituição não adota nenhum em específico, dando liberdade a cada educadora para gerir a sua prática, implementando o modelo que melhor se ajusta e adequa ao contexto, seja o trabalho por projetos num momento ou a pedagogia de situação noutro. De acordo com Lino, Niza e Oliveira-Formosinho (2007) o que se pretende é “encontrar uma base para fazer a diferenciação pedagógica que assume a heterogeneidade e a diversidade como riqueza para a aprendizagem situada e encontra modos alternativos de organizar a classe e a escola.” (p.33)

A estrutura de todo o trabalho pedagógico planeado e realizado pela equipa baseia-se em documentos oficiais chave: o Projeto Educativo de Escola e o Projeto Pedagógico. O Projeto Educativo de Escola é um documento operacional que contém elementos relevantes de toda a instituição, enquadrando-a na região em que se encontra. Na prática tem como finalidade “favorecer a formação e aprendizagem dos alunos” (Vasconcelos, Katz, Ruivo, & Silva, 1998, p. 109), indo ao encontro das necessidades da escola, mas também da

comunidade. O Projeto Pedagógico é tido como um instrumento que orienta a ação educativa, desde o planeamento à ação. Essencialmente, este documento começa com a escolha de um tema com o objetivo de ir ao encontro de uma necessidade do grupo ou de aproveitar os recursos disponíveis.

Para o ano letivo 2013/2014, o Projeto Pedagógico tem como tema a literatura para a infância e intitula-se “Histórias de contar e encantar”, com o objetivo de despertar o gosto pela leitura e proporcionar o contacto com o livro (Projeto Pedagógico, 2013). Como refere Lopes da Silva (1997) é “através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem sensibilidade estética” (p.70), assim a equipa prevê algumas atividades para desenvolver este tema: leituras diárias, dramatizações, idas à biblioteca e a construção de livros. Torna-se então indispensável a colaboração das famílias (“Leitura Vai e Vem” – um dossier que quinzenalmente vai para casa de uma criança para a criação de uma história) e da Biblioteca Municipal de Benavente.

Cada sala tem um Projeto Curricular de Sala, que é elaborado pelo educador com o objetivo de caracterizar o grupo, identificar problemas, definir objetivos e programar ações. A sala, onde a prática foi desenvolvida, elaborou o “Projeto Mais Mimo” em cooperação com a psicóloga para dar resposta às necessidades encontradas quanto à resolução de conflitos e à gestão das emoções.

### **1.2.2. A Sala**

A sala a caracterizar está localizada no corredor da valência de Jardim de Infância da instituição acima referida. É denominada de *Sala Azul* e recebe um grupo de 25 crianças entre os 3 e os 4 anos de idade.

O Dia Tipo desta sala compreende um tempo letivo da responsabilidade da educadora, através da alternância de atividades orientadas e livres, respeitando uma rotina diária e um tempo destinado a atividades extracurriculares da responsabilidade dos professores específicos de cada área, nomeadamente Música, Inglês, Natação e Ginástica.

O tempo é um elemento de extrema importância no dia-a-dia da criança porque quando se “proporciona um horário diário previsível e se prestam cuidados segundo rotinas tranquilas, estão a dar-se às crianças muitas oportunidades de realizarem as suas ações e ideias” (Post & Hohmann, 2011, p. 194).

O tempo nesta sala decorre da seguinte forma:

**Quadro 1 – Dia Tipo**

<b>Quando</b>	<b>Onde</b>	<b>Com quem</b>	<b>O quê</b>
<b>7:00-8:30</b>	Refeitório	Auxiliar dos Serviços Gerais	Acolhimento
<b>8:30-10:00</b>	Sala	Educadora e Auxiliar de Ação Educativa	Acolhimento; Atividades dirigidas; Reforço da manhã
<b>10:00-11:15</b>	Sala, exterior ou respetivos locais	Educadora e Auxiliar de Ação Educativa ou Professores	Atividades orientadas ou livres e Atividades extra curriculares
<b>11:15-11:50</b>	Sala	Educadora e Auxiliar de Ação Educativa	Arrumação da sala; preparação da sala para o repouso; higiene
<b>11:50-12:30</b>	Refeitório	Educadora e Auxiliar de Ação Educativa	Almoço
<b>12:30-15:15</b>	Sala	Educadora e Auxiliar de Ação Educativa	Higiene dentária e repouso
<b>15:15-16:00</b>	Sala e exterior	Educadora	Arrumação dos catres, chuchas e objetos individuais; Calçar os sapatos; Higiene; Recreio
<b>16:00-16:30</b>	Refeitório e sala	Educadora e Auxiliar de Ação Educativa	Lanche e higiene
<b>16:30-18:30</b>	Sala ou exterior	Educadora e Auxiliar de Ação Educativa	Atividades livres e saída
<b>18:30-20:00</b>	Refeitório	Auxiliar dos Serviços Gerais	Prolongamento

Ao longo da semana, das 10 horas às 11h15m, as crianças têm sempre uma atividade extracurricular calendarizada pela seguinte ordem: natação (2<sup>a</sup>), inglês (3<sup>a</sup>), música e inglês (4<sup>a</sup>), músicas do Sr. Joaquim (5<sup>a</sup>) e ginástica (6<sup>a</sup>).

O espaço destinado ao grupo de 3 anos é constituído por uma sala e uma casa de banho. A entrada nesta sala pode ser feita pelo recreio ou pela zona de receção da instituição. A sala faz a passagem para a sala dos 4 anos. Antes da entrada na sala (pela zona da receção) está a área do correio, com um espaço identificado para cada criança, que facilita a comunicação entre a instituição e a família e vice-versa.

Já dentro da sala é possível distinguir algumas zonas: o espaço dos cabides, a casa de banho, o corredor e o espaço das atividades.

O espaço dos cabides é constituído por 25 cabides identificados com a fotografia e o nome de cada criança. Nos cabides ficam as mochilas, casacos e objetos pessoais de cada um. É um espaço que reflete a autonomia das crianças, uma vez que são elas a arrumar as suas coisas, e o reconhecimento de cada um. Neste espaço encontram-se dois grandes armários, onde estão arrumados os catres e os materiais para as diversas atividades. Existem três pequenas janelas que abrem para cima, fora do alcance das crianças. Encontra-se ainda um pequeno placard com a folha de registo de entrada e saída das crianças. É nesta zona da sala que estão assinalados os aniversários das crianças.

A casa de banho tem: quatro sanitas, três lavatórios, três espelhos, um armário para guardar toalhitas e os copos individuais e uma zona para guardar as escovas de cabelo. Todos estes sítios são adequados ao tamanho das crianças e estão ao seu alcance. Fora do seu alcance estão duas prateleiras com objetos de higiene dentária de cada criança, uma outra prateleira e três pequenas janelas.

No meio da sala existe um corredor onde estão cinco bancos. São utilizados em momentos de organização do grupo para as atividades extracurriculares e refeições ou para cantarem canções.

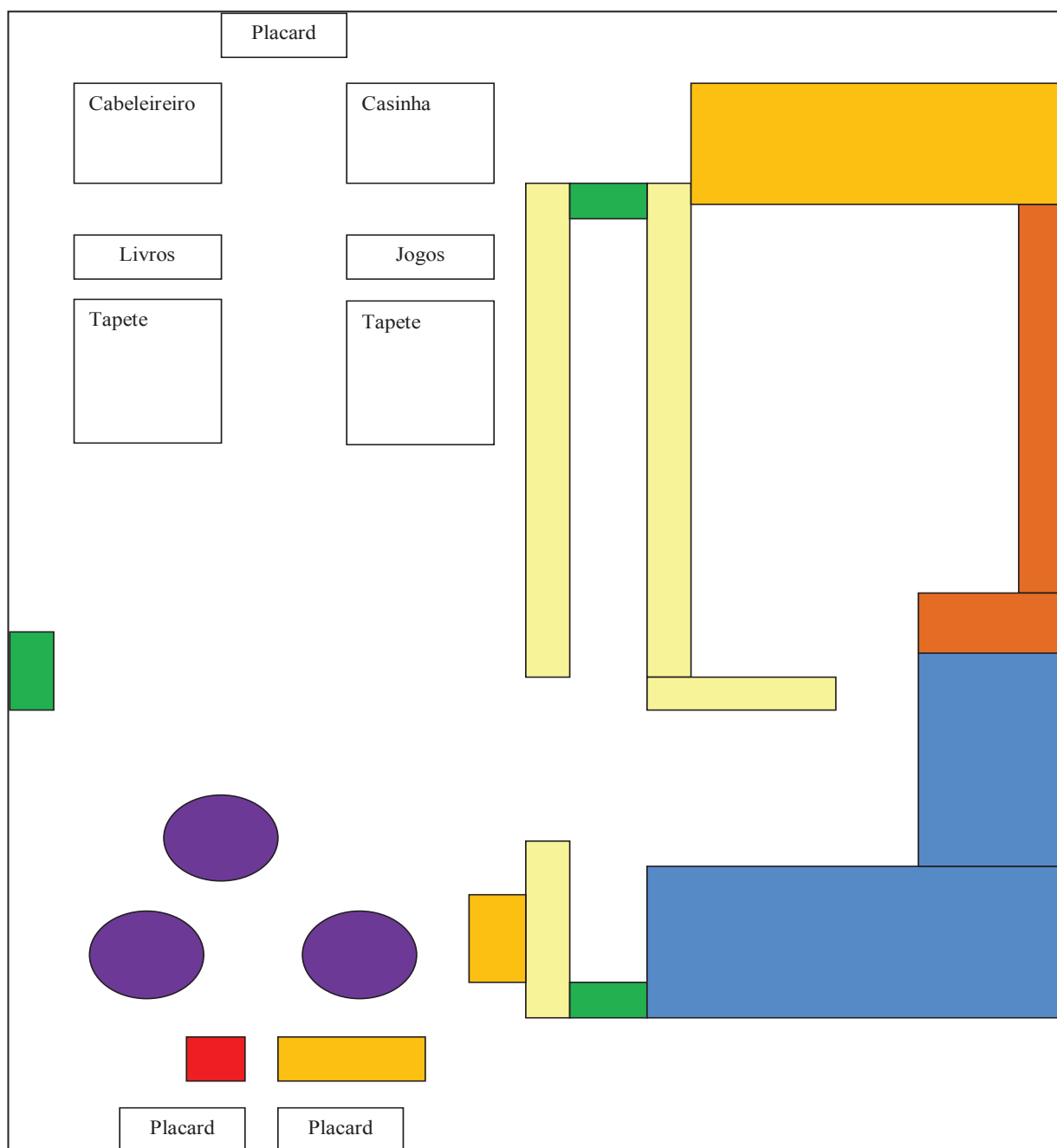
O espaço deve ser dividido em áreas de interesse que permitam várias atividades e, como referem Hohmann e Weikart (1997), “são organizadas de forma a que sejam bem visíveis e que a movimentação de umas para as outras seja facilitada.” (p.217). Neste caso, a zona das atividades é o espaço de maior dimensão da sala, é amplo e dividido em várias áreas de interesse: área das mesas, área dos livros, área dos jogos e área da casinha e cabeleireiro. Todas as áreas são totalmente livres, exceto a casinha e o cabeleireiro, isto é, as crianças podem escolher a área para onde querem ir e mudar sempre que entenderem, não existindo um número definido de crianças por área.

Toda esta zona da sala é composta por grandes vidraças duplas que permitem a entrada de muita luz natural e é aqui que se encontra a porta de acesso ao recreio. A sala conta também com luz artificial e dois equipamentos de ar condicionado.

Segundo Post e Hohmann (2011), “o ambiente precisa de proporcionar ordem e flexibilidade se quiser responder aos interesses da criança sempre em mudança, promover as escolhas que esta vai fazendo e ajudá-la a ganhar a sensação de controlo sobre o seu mundo

imediato.” (p.102). Assim, todas as zonas referidas são coloridas e compostas por trabalhos das crianças e mobiles.

### Sala dos 3 Anos – Organização do espaço da sala



**Figura 1** – Planta da Sala dos 3 anos.

Legenda: Muros; Portas; Armários e estantes; Cabides; Casa de banho; Mesas; Quadro das presenças.



### 1.2.3. A Área da *Casinha*

Uma sala de jardim de infância como espaço pedagógico está estruturada em várias áreas, refletindo necessidades, gostos e aspetos pertinentes e adequados às crianças em idade pré-escolar. De acordo com Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho (2011):

Procuramos que o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural. (...) Este conceito de espaço como lugar de encontro e de habitar conduz-nos à ideia de espaço(s) pedagógico(s) como lugar(es) que integra(m) intencionalidades múltiplas: ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar. (p.11)

Quando uma área é criada deve gerar qualquer impacto na criança, seja este de surpresa, gosto, desafio ou divertimento. Como afirma Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho (2011) “as ciências do cérebro também nos dizem que brincar aciona conexões neurais que provocam prazer e que este está associado ao aprender.” (p.48)

A área da *Casinha* é uma área privilegiada em jardim de infância na maior parte das salas desta faixa etária, uma vez que possibilita o desenvolvimento do jogo simbólico. Tal área permite a utilização da imaginação, da criatividade e também do conhecimento sobre o meio envolvente, pois tudo é integrado na brincadeira. Considera-se uma área de excelência para viver a própria mas também outras realidades e construir conhecimento dessas mesmas.

É frequente observarmos uma série de pequenas atividades que se mostram autênticas imitações da realidade. Na *Casinha* as crianças passam a maior parte do tempo “mexendo, enchendo, despejando, agitando, misturando, enrolando, dobrando, abotoando, fechando, escovando, vestindo e despiando roupas.” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 187).

Tanto o espaço como os materiais devem refletir as necessidades e os interesses das crianças e, como referem Hohmann e Weikart (1997), “as crianças preferem coisas “a sério”, provavelmente porque vêem os adultos em casa usarem colheres, tijelas, passadores e por aí adiante, e o impulso para imitar as acções dos adultos é muito forte.” (p.189)

A área da *Casinha* (Apêndice III) encontra-se ao fundo da sala, depois da área das mesas e da área dos jogos. É um espaço retangular em que um dos lados é preenchido pelas vidraças que dão para o recreio e do lado oposto tem o muro que divide toda a sala do espaço dos cabides e da casa de banho. A entrada faz-se por um espaço entre dois móveis, um destinado à biblioteca e o outro aos jogos de chão. Em frente encontra-se um placard para a exposição dos trabalhos das crianças.

Segundo Hohmann e Weikart (1997), a *Casinha* deve considerar a existência de alguns objetos, como por exemplo bonecas e bonecos multirraciais, os instrumentos e materiais de cozinha devem refletir o que as crianças veem ser utilizado, a roupa deve corresponder ao que a comunidade usa e se possível integrar objetos utilizados por pessoas com qualquer tipo de necessidades, sejam óculos ou canadianas.

A *Casinha* da sala dos 3 anos é composta por dois espaços: o quarto das trapalhadas e a cozinha, que poderão ser vistos no Apêndice III.

No quarto das trapalhadas podemos observar a existência de uma mesa que está coberta por uma toalha, uma arca, um cesto, uma cadeira, uma cama e um toucador com espelho (razão pela qual muitas vezes o espaço é chamado de cabeleireiro). Os materiais aqui existentes são:

- Bonecos – nove animais de peluche, 14 nenucos, uma barbie;
- Acessórios – várias malas e mochilas, colares;
- Roupas – camisolas, t-shirts, cachecóis, chapéus, roupas para bonecos;
- Toucador – quatro secadores de cabelo em plástico de tamanho pequeno e médio, escovas de cabelo para bebés.

Na cozinha podemos contar com uma mesa redonda e quatro cadeiras de plástico, um móvel com duas prateleiras e uma gaveta, um móvel com fogão, forno, lavatório e escorredor de louças. Os materiais existentes são:

- Louças de plástico – vários pratos, quatro taças, talheres (facas, garfos, colheres, espátulas), copos, tigelas, duas cestas, duas frigideiras, três tachos, um jarro, um cesto, um bule, um biberão de nenuco;
- Alimentos de plástico – laranja, pera, tangerinas, banana, milho, pepino, abóbora, cenoura, brócolos, tomate, couve, ovos estrelados, perna de frango, fatia de pizza, bolacha;
- Outros - um avental colorido e plastificado.

Refere-se que todos os móveis são adequados ao tamanho das crianças. Entre estes dois espaços existe ainda um espelho retangular e dois carrinhos de bebé. Ambos os materiais têm uma função importante, enquanto material pedagógico, porque se relacionam com as vivências das crianças, tanto na construção da própria imagem como na imitação do real. Os materiais são na maioria de plástico e de madeira. A área da *Casinha* ocupa um lugar muito importante na dinâmica de uma sala de jardim de infância, por favorecer momentos e

experiências que desenvolvem e estimulam a imaginação, a criatividade, as capacidades cognitivas e relacionais. No Apêndice III poderemos ver o espaço e os materiais disponíveis suscetíveis de serem reformulados, indo ao encontro do que é mais adequado à idade e ao grupo em questão.

Planta da área da *Casinha*

Legenda:

- 1- Mesas
- 2- Cadeiras
- 3- Móveis que limitam a área
- 4- Cama
- 5- Cesto com bonecos e roupas
- 6- Baú das roupas
- 7- Toucador com espelho
- 8- Carrinhos de bebê
- 9- Espelho
- 10- Móvel de plástico com louças
- 11- Fogão, lava-louça e forno
- 12- Cabide com avental
- 13- Letreiro: “Trapalhadas”
- 14- Letreiro: “Casinha”
- 15- Divisória (biombo)

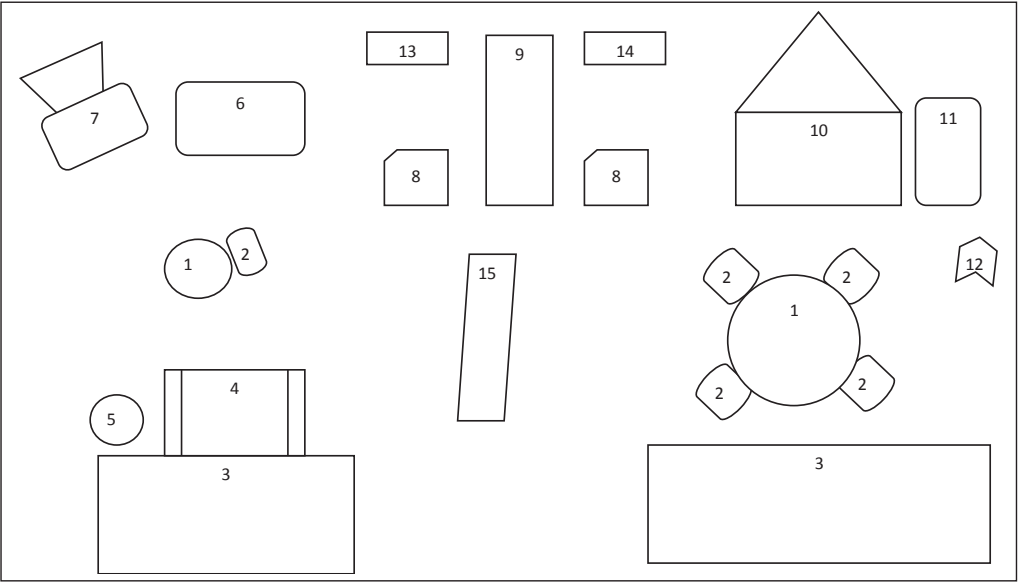


Figura 2 - Planta da área da *Casinha*.

### **1.3 Caracterização do grupo de crianças**

A caracterização deste grupo foi feita em dois momentos. Num primeiro momento, correspondente à primeira semana de estágio, a caracterização foi breve tendo em conta unicamente o que se observava nesta mesma semana.

O grupo com o qual iniciei a minha prática de ensino supervisionada é composto por 25 crianças na faixa etária dos 3 anos. O grupo, na sua maioria, já frequentara a instituição no ano letivo passado, no entanto a educadora acompanha-o pela primeira vez.

O tempo de rotinas é muito bem compreendido pelo grupo ao longo dos diferentes momentos do dia. O acolhimento decorre normalmente com poucas crianças a terem uma separação difícil dos seus pais. Quando tal acontece, a educadora tenta despertar na criança outros focos de atenção, para que esta fique calma e tranquila.

Os momentos da alimentação também são maioritariamente calmos, verificando-se algumas crianças que ficam sempre mais tempo que os restantes no refeitório. À hora do repouso todas as crianças sossegam com facilidade, apesar de algumas crianças demorarem mais tempo a adormecer mas mantêm-se na cama.

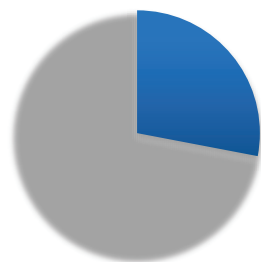
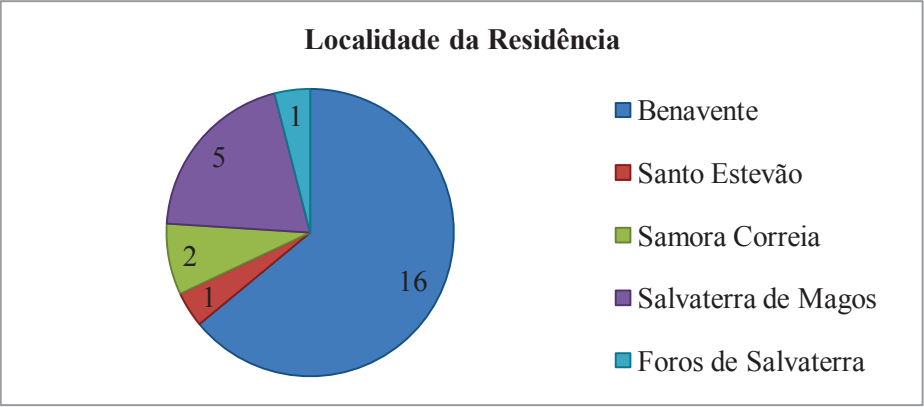
No geral, este é um grupo muito cooperativo na organização do espaço e demonstra gosto em ajudar nas tarefas atribuídas pela educadora.

Relativamente ao comportamento, existem algumas crianças que revelam ter dificuldade em respeitar as regras da sala e em fazer o que lhes é pedido. Os momentos em grande grupo também são algo difíceis de gerir, onde a maioria masculina se faz notar bastante.

No que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem no geral, produzem frases simples e interrogativas, apreciam rimas e canções e já utilizam determinantes e pronomes. Existem crianças com dificuldade em comunicar oralmente algumas palavras.

Durante esta semana percebi que as crianças têm gosto por todas as áreas, evidenciando grande interesse por histórias e por jogos de chão.

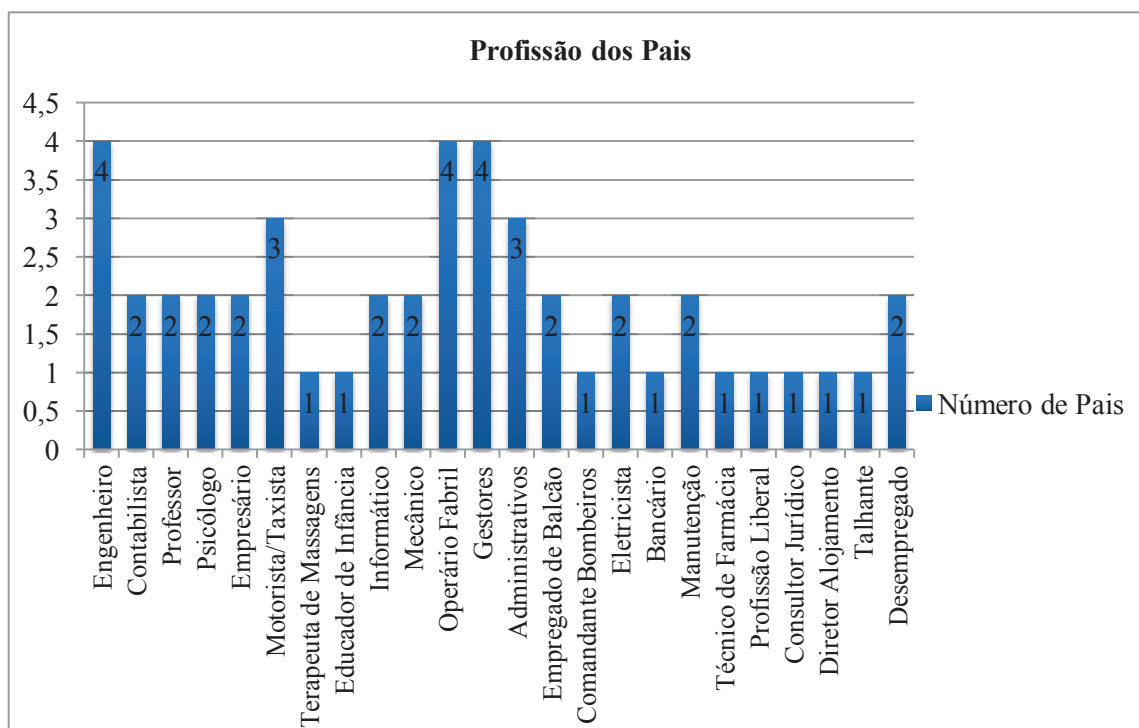
Num segundo momento, após três semanas de estágio, a caracterização foi feita com base na observação direta do comportamento, dados pessoais recolhidos e em articulação com um quadro teórico relacionado com o desenvolvimento infantil.



Todas as crianças vivem com o pai e com a mãe. É possível observar que existem sete crianças que não têm irmãos e 18 crianças que têm irmãos.

No que diz respeito ao número de irmãos, maioritariamente, as crianças deste grupo têm irmãos mais velhos. As estruturas familiares têm vindo a modificar-se e a existência de um ou mais irmãos começa a ser pouca. É importante saber se a criança é filho único porque este facto “pode vir a prejudicar o seu processo de socialização, se houver tendência para a superprotecção e o isolamento.” (Marques, 2011, p. 78)

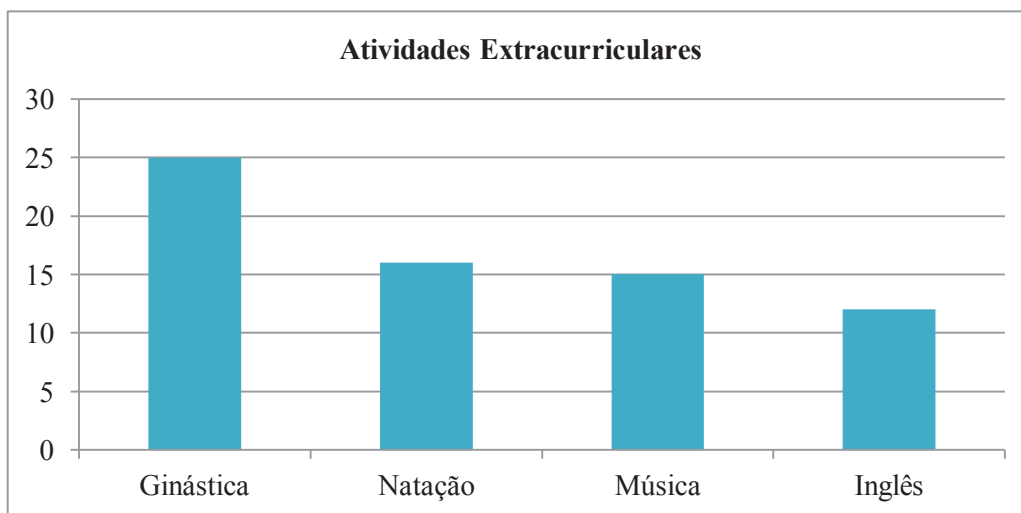
### Profissões dos Pais



**Figura 5** – Representação gráfica da Profissão dos Pais.

Podemos observar que todas as profissões pertencem ao setor terciário (prestação de serviços a pessoas ou empresas – educação, saúde, comércio, seguros, serviços bancário) e secundário (setores que transformam produtos). Não existem profissões do setor primário. Existem dois pais em situação de desemprego e não há informação sobre a profissão de dois pais.

### Atividade Extracurriculares



**Figura 6** – Representação gráfica das Atividades Extracurriculares

A instituição oferece quatro atividades extra curriculares: Ginástica, Natação, Inglês e Música. Todas as crianças frequentam a Ginástica. Na Natação estão inscritas 16 crianças, na Música 15 crianças e no Inglês 12 crianças. É de referir que cinco crianças do sexo masculino estão inscritas em todas as atividades. Existem três crianças que só estão inscritas numa atividade, Ginástica. É também de notar que 12 crianças estão inscritas em três atividades e quatro crianças estão inscritas em duas atividades.

### Desenvolvimento Físico, Cognitivo e Psicossocial

A criança deve ser vista como um ser individual, que se desenvolve e aprende. Pois, cada criança tem as suas características e cresce segundo um ritmo próprio, por isso deve haver algum cuidado em caracterizar detalhadamente qualquer faixa etária.

Desta forma, para podermos caracterizar o grupo foi necessário estudar o que alguns autores referem sobre o desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial na segunda infância (Apêndice IV), mais concretamente na faixa etária dos 3/4 anos.

Segundo Papalia, Olds e Feldman (2009) o desenvolvimento físico nesta idade é caracterizado por um crescimento rápido em que os ossos se tornam mais rijos e os sistemas se tornam mais fortes. Isto permite à criança desenvolver novas capacidades motoras que até então eram rudimentares. A motricidade fina desenvolve-se e pode verificar-se uma notória preferência pelo uso de uma das mãos.



Com a observação verifiquei que todas as crianças apresentam uma motricidade grossa bem desenvolvida. Já possuem algumas habilidades motoras como saltitar, subir escadas e dar pontapés. A preferência por uma das mãos é notória em algumas crianças.

Na motricidade fina, já muitas crianças agarram corretamente ou quase corretamente objetos pequenos (ex.: lápis, canetas, picos, brinquedos pequenos), isto é, já têm um movimento de «pinça» adquirido ou emergente.

A alimentação e o sono são dois elementos importantes nesta idade. Devem existir “rotinas de sono regulares e consistentes” (Papalia, Olds, & Feldman, 2009, p. 240) para minimizar ansiedades na hora de ir para a cama. A alimentação pode sofrer alterações uma vez que os “padrões alimentares tornam-se mais influenciados pelo ambiente” (idem, p. 239). Assim sendo, ambos devem seguir algumas regras de modo a criar hábitos de vida saudáveis. É importante que as crianças comecem a ter consciência de algumas consequências nestes domínios. A alimentação é feita de forma normal e sem problemas por todas as crianças. É um grupo que adormece rapidamente, com exceção de quatro crianças.

O controlo dos esfíncteres já está adquirido por grande parte do grupo mas existem ainda três crianças do sexo masculino que usam fralda durante o repouso. De acordo com Gaspar e Penas (2013) o controlo dos esfíncteres passa pela maturação do sistema nervoso, pelo desenvolvimento da compreensão e expressão da linguagem e por haver disposição para colaborar no processo da retirada de fraldas, sem haver resistência ou medo.

Relativamente ao desenvolvimento cognitivo na segunda infância, Piaget considera que a fase do pré-operatório assinala uma grande expansão no uso do pensamento simbólico. A criança começa a ser dotada de uma capacidade de representação simbólica em que não são necessários estímulos sensoriais ou motores – função simbólica (Papalia, Olds, & Feldman, 2009). Neste caso, já mostram função simbólica através da imitação (ex.: uma criança conta uma história e imita a educadora a pedir para colocarem as pernas à chinês e fazerem silêncio).

Existem alguns aspetos que distinguem esta fase: centração (concentram-se num aspeto em detrimento dos outros); egocentrismo (presumem que todas as pessoas pensam, percebem e sentem à maneira delas – incapacidade de considerar outros pontos de vista); conservação (não entendem o facto de duas coisas permanecerem iguais se a sua aparência for alterada, quando nada é acrescentado ou retirado); irreversibilidade (não entendem a possibilidade de algumas ações poderem ser revertidas à situação

original); e animismo (atribuem vida a objetos inanimados). Nas brincadeiras é possível observar que a maior parte das crianças atribui vida a objetos inanimados.

Nesta idade, o desenho da criança situa-se entre a garatuja e o realismo falhado, na fase figurativa. No final da garatuja, as linhas, que até então eram longitudinais, tornam-se circulares e começa a haver indícios da figura humana. Esta vai sendo cada vez mais aprimorada, onde os braços e as pernas são os primeiros pormenores (fase figurativa). Neste aspeto o grupo encontra-se em fases um pouco diferentes, uma vez que já existem crianças que desenhavam a figura humana enquanto outras ainda desenhavam na maioria formas circulares.

A linguagem sofre uma evolução notável, pois recorrem a palavras ou símbolos para expressar o que gostam e o que não gostam. No desenvolvimento fonológico verifica-se que crianças com 3 anos já reconhecem todos os sons da língua materna. Existe uma maior sensibilidade pela língua e costumam apreciar rimas e jogos de palavras. No desenvolvimento morfológico-sintático surgem algumas palavras com função gramatical (pronomes, determinantes artigos...) e produzem frases simples, interrogativas e negativas. Na pragmática, começam a usar deícticos (palavras que fazem conexão com a situação), como por exemplo eu, tu, aqui, ontem (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008). Todas as crianças deste grupo já expressam as suas necessidades, emoções ou curiosidades e falam de forma adequada à idade. Existem, no entanto, duas crianças que revelam algumas dificuldades neste domínio.

No que concerne ao desenvolvimento psicossocial, sabe-se que a imagem que cada um tem da própria identidade surge depois do primeiro ano de vida - autoconceito. Segundo Papalia, Olds e Feldman (2009), aos 3/4 anos, as crianças podem manifestar algumas diferenças de género em que geralmente os meninos tendem a ser mais agressivos e as meninas mais empáticas e prestáveis. Este é um grupo onde a presença masculina se faz sentir, uma vez que estão em maioria, e as raparigas se mostram mais tranquilas nas suas brincadeiras e mais autónomas para resolver conflitos.

O leque das relações sociais expande-se e, conforme Brazelton e Greenspan (2009), está mais disposta e “sente-se mais atraída para a brincadeira interactiva com outras crianças.” (p.242). De qualquer forma, a partilha e a cooperação ainda não se encontram totalmente desenvolvidas. No grupo, já se vê a formação de pequenos grupos nos quais as crianças se sentem confortáveis e brincam entre si.

A zona de desenvolvimento proximal, termo utilizado na teoria de Vygotsky, é a “diferença entre aquilo que uma criança sabe fazer sozinha e aquilo que ela pode fazer

com ajuda” (Papalia, Olds, & Feldman, 2009, p. 264). Assim, observa-se algumas crianças que, por serem as mais novas ou terem entrado este ano letivo, ainda necessitam muito de recorrer ao adulto, no seu dia-a-dia, ou são muito reservadas. Porém, já existem crianças muito autónomas, capazes de cumprir regras, de fazer e partilhar jogos mais complexos.

No geral, são crianças que já brincam umas com as outras apesar de terem alguma dificuldade em partilhar.

Verifica-se que a brincadeira ao faz de conta já está bastante presente neste grupo, isto porque utilizam objetos com funções do quotidiano e dramatizam vivências familiares. No entanto, as brincadeiras são um pouco desorganizadas, uma vez que as regras não estão completamente consolidadas, de forma a tornarem a brincadeira mais organizada e, por sua vez, mais proveitosa para a criança, acabando em alguns conflitos de resolução pouco autónoma.

Nesta idade é ainda típica a agressão instrumental – comportamento agressivo utilizado para atingir um objetivo, como por exemplo brigar por um brinquedo, mas é algo que vai diminuindo quando as crianças aprendem a pedir o que querem. Este aspeto verifica-se no grupo, uma vez que ainda existe alguma dificuldade em partilhar.

## **Capítulo II – Enquadramento Teórico**

## **2.1 Brincar**

### **2.1.1 Como se brinca na infância?**

O ato de brincar na infância tem sido bastante investigado ao longo dos anos e várias são as teorias apresentadas. Brincar é, essencialmente, “experimentarmos o prazer de agir, fazermos descobertas divertindo-nos” (Ferland, 2006, p. 28).

Quando nos referimos à brincadeira devemos considerar o prazer como uma das características mais importantes, pois se não existir “não será brincar mas um exercício, uma tarefa a executar ou uma obrigação a preencher.” (idem p. 51). Brincar deve ser uma atividade agradável, divertida, alegre, livre, voluntária e ativa, ou seja, “a brincadeira é o lúdico em ação.” (Rolim, Guerra, & Tassigny, 2008, p. 177).

É importante distinguir brincar e jogar, uma vez que parece que um está implícito no outro. Para Dantas (1998) “brincar é anterior a jogar” (p.111), porque a primeira ação pode ser completamente livre enquanto a segunda exige regras. A criança brinca porque quer e tem esse direito, direito à escolha e ao brincar. De acordo com Garvey (1992) brincar “não tem objetivos extrínsecos” (p.12), isto é, parte do sujeito que brinca, não tem objetivos definidos e resultados a apresentar. O ato de brincar começa e acaba na sua ação, sem que exista algo a alcançar para além do próprio ato.

A criança está verdadeiramente a brincar quando tem interesse e um estado de espírito aberto que permita a existência de uma “atitude lúdica” (Ferland, 2006, p. 52). Esta atitude verifica-se quando há humor, curiosidade, espontaneidade, iniciativa e hipótese para correr riscos. Quando ela experimenta todas estas emoções e se depara com desafios inerentes à brincadeira será uma criança com mais facilidade “a estruturar [a] sua personalidade e a lidar com angústias” (Rolim, Guerra, & Tassigny, 2008, p. 177), o que a ajudará ainda a integrar-se nas relações futuras com os seus pares.

Inicialmente, esta atividade era considerada como uma forma de expressar “um excesso de energia da criança que tinha de ser libertado” (Ferland, 2006, p. 41). Contudo, agora sabe-se que não é só isso e que a forma como a criança brinca reveste-se de um significado muito mais amplo. Esta complexa e completa atividade permite à criança conhecer o Mundo, as pessoas, as relações e as regras sociais (Homem, 2009).

Como referem Rolim, Guerra e Tassigny (2008), ao brincar a criança “expressa sua linguagem por meio de gestos e atitudes, as quais estão repletas de significados, visto que ela investe [a] sua afetividade nessa atividade.” (p.177). Bergman (1998, citado por Homem, 2009) vai mais longe e não diz só que ao brincar a criança expressa

a sua linguagem mas “que o brincar é [ele próprio] uma forma de linguagem.” (p.22). Vê esta atividade como algo que permite à criança comunicar com outras pessoas.

Quando brinca a criança traz a realidade para a sua fantasia, isto é, recorre a conhecimentos que já possui do meio que a rodeia, procurando conhecê-lo cada vez mais. Por esse motivo, de acordo com Garvey (1992), torna-se um momento que também serve para “resolver ou dominar, uma situação difícil” (p.11), como por exemplo um conflito com os seus pares.

A imaginação de cada criança é observável durante uma brincadeira, é algo que caracteriza esta fase do desenvolvimento. A sua frequente presença na infância marca o modo como a criança brinca. Desde os cenários, à atribuição de papéis e à utilização de disfarces, tudo vale para tornar a brincadeira mais personalizada (Ferland, 2006). Também a criatividade tem um papel importante no desenvolvimento da criança, principalmente ao nível cognitivo, pois prepara-as para enfrentar desafios e situações imprevistas. Ao brincar, as crianças utilizam muito a imaginação expandindo assim “o pensamento a novas oportunidades em termos de apropriação de significados” (Monteiro & Ferreira, 2006, p. 112). Para tal, é necessário dar à criança liberdade para se expressar e imaginar.

Durante a brincadeira a criança “se solta e se permite mais, vai além do comportamento habitual para sua idade e de suas atitudes diárias. Ela se torna maior do que realmente é na realidade.” (Rolim, Guerra, & Tassigny, 2008, p. 179). É nesse limbo entre o que já sabe e aquilo que ainda não sabe que emerge a capacidade para aprender e crescer.

A brincadeira na infância também passa pelo espaço e os materiais a que a criança tem acesso e que, de alguma forma, a tornam mais completa. De acordo com Vasconcelos, Katz, Ruivo e Silva (1998), o espaço deve ser flexível, ter vivacidade e estar em mudança, uma vez que “favorece as trocas entre os diferentes elementos do grupo, a interação social, exploração e aprendizagem.” (p.147). Por sua vez, os materiais, recorrendo a Oliveira-Formosinho, Andrade, e Formosinho (2011), devem permitir à criança criar a sua realidade, despertar a sua imaginação e potenciar novas experiências.

### 2.1.2 Diferentes fases do desenvolvimento da brincadeira

O desenvolvimento da brincadeira está intimamente ligado com o desenvolvimento infantil, assim o caminho escolhido será a abordagem piagetiana. Apresento ainda a evolução da brincadeira como Ferland (2006) abordou, sendo que tais características também poderiam ser contempladas mais abaixo no ponto Componente Social do Brincar. Contudo, aqui parece a associação ideal para entendermos o caminho da brincadeira na infância.



**Figura 7** – Estádios de Desenvolvimento (Piaget).



**Figura 8** - Níveis Cognitivos do Brincar (Piaget).



**Figura 9** - Tipos de Brincadeira (Ferland).

Segundo Piaget, no estágio sensório-motor, que vai desde o nascimento até aos 2 anos, a brincadeira caracteriza-se pelo jogo funcional que consiste na repetição de gestos e movimentos elementares como agitar os braços, caminhar ou saltar. Esta idade é marcada pela brincadeira solitária e mais tarde pela brincadeira paralela.

A brincadeira solitária é aquela que acontece desde o nascimento até ao primeiro ano. Aqui, o bebé “não manifesta um interesse particular por outras crianças” (Ferland, 2006, p.146), optando por brincar sozinho, por descobrir o seu corpo e os objetos que o rodeiam.

A brincadeira paralela acontece por volta do primeiro ano de vida, quando a criança mostra curiosidade e interesse por outras crianças, vendo nelas “potenciais

parceiros” (Idem, p.146). As crianças começam a observar os comportamentos dos parceiros, principalmente se estes tiverem características parecidas às suas. Assim, permite que conheçam os parceiros, que “se tornam de certa forma modelos a imitar” (Idem, p.147).

O segundo nível do brincar é o jogo construtivo, que se pode estender por toda a infância, não havendo idades tão bem vinculadas como nos restantes. O que o distingue é a presença de objetos ou materiais que servem “para fazer coisas, como uma casa de blocos ou um desenho com lápis de cor.” (Papalia, Olds, & Feldman, 2009, p. 292).

No estágio pré-operatório, que vai dos 2 aos 7 anos aproximadamente, a criança começa a adquirir a noção de regra e a brincar com outras crianças. O jogo que caracteriza esta idade é o faz-de-conta, sendo neste que focarei a atenção mais à frente. Por volta destas idades verifica-se uma brincadeira associativa e depois cooperativa.

A brincadeira associativa é característica dos 3 anos, pois é nesta idade que as crianças começam a brincar juntas durante algum tempo, sem problemas. É comum as crianças terem amigos imaginários nas suas brincadeiras, o que é saudável na medida em que experimentam perspetivas diferentes e brincam com a noção de poder. É frequente observar-se crianças que preferem brincar com apenas um colega em vez de brincar com vários, o que pode ajudar à diminuição de conflitos.

Por sua vez, a brincadeira cooperativa ocorre por volta dos 4/5 anos, onde a criança começa a conseguir colocar-se no lugar do outro, reconhecendo os direitos de cada um (Ferland, 2006). Nesta brincadeira coletiva, cada um assume um papel, demonstrando uma evolução na compreensão do outro e do lugar que cada um ocupa num grupo. Esta brincadeira estende-se também ao estágio das operações concretas.

Por fim, o estágio das operações concretas, dos 7 aos 12 anos, marca o início da aprendizagem de regras e o brincar verdadeiramente em grupo. Aqui começa a desenvolver-se o jogo de regras que, como o próprio nome indica, é caracterizado pela existência de um conjunto de normas impostas pelo grupo e por uma competição entre indivíduos. Este tipo de jogo só surge quando a criança abandona o egocentrismo próprio da idade, o que lhe possibilita desenvolver relacionamentos afetivo-sociais.

Neste estudo importa realçar a importância da brincadeira do faz-de-conta, para a qual foi direcionada toda a observação realizada, porque:

Quem não prestou alguma vez atenção às conversas e atitudes da criança que brinca sozinha? Dialoga com uma senhora que está sentada numa cadeira vazia, rodeia com grande dificuldade uma alta montanha que é apenas um jornal estendido no chão, passeia de braço dado com um amigo que não é



mais do que um pequeno objecto que entala no braço; e, na rédea solta da sua imaginação, é a mãe, a criada, a professora, viajante, automobilista, astronauta (Fonseca, 1966 citado por Sousa, 2003, p.16).

É a dualidade entre a imaginação e a realidade que torna esta brincadeira tão singular e atrativa, tanto para as crianças como para os adultos. Muitos teóricos têm vindo a refletir sobre esta temática e, por isso, surgem várias abordagens consoante o significado dado, desde jogo de fantasia, jogo figurativo a jogo simbólico. O que importa é que quando a criança diz eu sou... “está a brincar, a expressar-se, a criar, a efectuar uma acção lúdica, fazendo-o porque disso tem necessidade, porque lhe dá prazer” (Sousa, 2003, pp. 17-18).

No faz-de-conta a criança envolve-se em vários processos. Tal como refere Costa (1986):

A criança manifesta através do “Faz de Conta” como é capaz de ajustar os meios aos fins, como vê os elementos-objectos-pessoas nas suas relações espaciais, como organiza as acções (sem ou com sequência), como se conduz, ou não, de acordo com as regras propostas ou estabelecidas, como prevê, planifica, avalia e se avalia. (p.102)

Com tudo isto, vários desafios vão sendo superados e em todos os níveis, mas, especialmente a nível cognitivo, esta brincadeira mostra-se bastante rica porque desenvolve “capacidades de pensamento abstracto, por levar a criança a conceber imaginariamente acções e objetos que não estão imediatamente presentes na sua percepção do real.” (Sousa, 2003, p. 18).

Como elucida Costa (1986) “o levar por diante o faz de conta é sobretudo uma questão de comunicação: o desempenhar um papel à distância, o enunciar explícito (quem é, o que está a fazer, objectos, onde está), o colocar-se em situação, a encenação” (p.116), o que descreve o que se passa durante a brincadeira, reforçando uma vez mais a sua importância no desenvolvimento da criança.

Concluindo, o que se considera aqui bastante relevante é que “através do faz-de-conta, a criança traz para perto de si uma situação vivida, adaptando-a à sua realidade e necessidades emocionais. Percebemos então a importância das brincadeiras na casinha e na garagem” (Homem, 2009, p. 23). A brincadeira é totalmente vivida e sentida por parte da criança que vai permitindo que conquiste a sua própria autonomia e construa a sua personalidade (Sousa, 2003).

### **2.1.3 Componente social do brincar**

A brincadeira é uma atividade francamente exemplificativa no que concerne a estabelecer relações com outras pessoas, neste caso com e entre crianças. Tendo já sido abordada a sua conexão no ponto anterior é aqui desenvolvida em maior profundidade por se considerar de importância extrema durante a infância e por ser uma das questões de investigação.

Quando nascem, as crianças são logo incentivadas a interagir com tudo e todos e o seu primeiro companheiro de brincadeira é o seu corpo, depois o adulto. São os adultos que as levam a observar, tocar e utilizar os objetos (Ferland, 2006). É desde a infância que a “identidade se constrói e reconstrói na interacção com os outros” (Gonçalves & Martins, 2007, p. 137).

No entanto, “as crianças estabelecem interacções sociais com diferentes actores sociais e assumem diferentes papéis” (Gonçalves & Martins, 2007, p. 138). Desta forma, é importante que cada criança brinque com outras crianças da sua idade, ou pelo menos idades próximas, pois será uma experiência estimulante e útil para aprender a viver em sociedade (Ferland, 2006). Para tal, é preciso que se eduquem as crianças com valores como a responsabilização, a cooperação, a negociação e o espírito crítico. Desta forma, facilita-se a resolução de conflitos e a participação democrática, dois elementos necessários à convivência numa sala de jardim de infância.

Sendo um desafio brincar com outras crianças, porque “saber comportar-se junto dos outros não é algo inato” (Ferland, 2006, p. 145), desenvolve-se uma capacidade que se vai adquirindo à medida que interage com os outros e com o meio envolvente. Isto não significa que, ao entrar em conflito, não resultem aspetos positivos porque é quando existe um contraste de ideias ou vontades que se aprende a partilhar materiais, a esperar pela sua vez, a ocupar o seu lugar e a respeitar os outros.

Brincar pode proporcionar uma interação complexa e as crianças vão aprendendo a adequar a sua forma de estar, sendo o modelo que os adultos lhe passam essencial para que consigam fazer esta aprendizagem de forma adequada. Como refere Fernandes (2013):

Por volta dos 3 anos, os pais podem explicar melhor à criança as normas sociais e a partir dos 4 anos, a criança exprime cada vez mais a sua agressividade, de forma mais verbal do que física, encontrando soluções mais eficazes na resolução dos seus problemas. (p.32).

A educação pré-escolar torna-se por excelência um dos meios que contribui e favorece estas aprendizagens, pois preocupa-se em ver cada criança como um ser único e individual. Como refere Lopes da Silva (1997) o objetivo é “a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (p.20)

Uma das brincadeiras que se vai tornando mais social durante a infância é o faz-de-conta porque tende a passar de “simulação solitária a jogo dramático envolvendo outras crianças.” (Papalia, Olds, & Feldman, 2009, p. 293). Cada criança fica com a imagem que os outros têm o que permite que construa a sua imagem do mundo, do que a rodeia e até de si própria.

Como já foi referido, inicialmente as crianças brincam sozinhas, depois lado a lado e por último juntas e é assim que “na relação com seus pares atribui novos significados e deixa a sua marca cultural no brincar” (Filho, 2004, p. 12).

#### **2.1.4 Necessidade de estabelecer padrões de organização**

Na infância vários aspetos devem ser considerados para o crescimento saudável e equilibrado da criança, tais como o carinho, o amor mas também a disciplina. Quando as regras não se encontram consolidadas podemos estar perante um ambiente pouco favorável à voz ativa das crianças, ao respeito pelo outro e à participação coletiva.

Promover momentos adequados ao desenvolvimento de cada criança exige que se dê, à criança, liberdade mas que o adulto, neste caso o educador, tenha consciência das suas próprias ações. A brincadeira, enquanto momento social, necessita que cada criança consiga autorregular-se. Esta “é o fundamento da socialização e vincula todos os domínios do desenvolvimento” (Papalia, Olds, & Feldman, 2009, p. 217).

Dantas (1998) exemplifica esta ideia de forma muito prática:

Em uma sala vazia, uma criança não pode exercer atividade livre; sua liberdade cresce na medida em que lhe são oferecidas possibilidades de ação, isto é, opções. Neste sentido, a liberdade da criança não implica na demissão do adulto: pelo contrário, expandi-la implica no aumento das ofertas adequadas às suas competências em cada momento do desenvolvimento. (p.111)

Em jardim-de-infância, estabelecer limites e regras deve ser algo bastante refletido. Cada grupo é um grupo e cada criança é uma criança, isto serve para dizer que os interesses e necessidades são diferentes e o educador deve conseguir ter consciência disso para atuar correta e adequadamente. Algumas estratégias facilitam este processo

como combinar as regras em conjunto com as crianças, dar a conhecer as regras a todos e falar sobre o cumprimento ou não delas. Quando existe organização social participada, em que predomina a participação democrática, promove-se o bem-estar de todos os que integram o grupo e o crescimento da formação pessoal e social. Desta forma, o ambiente será dinâmico, saudável e respeitador de cada um, das suas vontades e diferenças sendo da responsabilidade do educador gerir essas mesmas situações.

Para que a criança consiga conviver de forma saudável com outros percebe-se que exista a necessidade de controlar o seu comportamento. Esta demonstra autorregular-se quando controla o “seu próprio comportamento para se conformar às exigências ou expectativas do cuidador, mesmo quando este não está presente.” (Papalia, Olds, & Feldman, 2009, p. 217), o que se verifica, desde cedo, quando os pais dizem “não mexas aí” ou simplesmente “Não!”, pois “antes de ser interiorizado pela criança, o controlo é exterior” (Fernandes, 2013, p. 32).

Para que o desenvolvimento da autorregulação seja pleno, a criança tem de entender conscientemente o que se lhe diz, o que remete para a perceção cognitiva, e conseguir controlar as suas emoções.

Depois de, internamente, a criança se autorregular é que se pode facultar ferramentas em torno das quais se organizam as suas brincadeiras, ao mesmo tempo que se esboçam limites, o que releva muita importância ao longo do crescimento de cada indivíduo. É de notar que “as crianças têm necessidade de limites e que lhe traçam linhas de conduta claras. Uma criança que cresce sem regras, terá inúmeras dificuldades em sentir-se parte integrada da sociedade e ser um adulto equilibrado e feliz.” (Fernandes, 2013, p. 32).

A aprendizagem da organização, quer emocionalmente quer no espaço, é feita a partir do carinho, da confiança, da empatia e da afeição pelas pessoas que rodeiam a criança (Brazelton & Greenspan, 2009). Tudo começa com a afetividade mas também com a firmeza, sendo que ambas “devem andar de mãos dadas, para que possamos viver experiências de educação conduzidas pelo amor, pelo conhecimento e pelo compromisso com o desenvolvimento da autonomia das nossas crianças.” (Delboni, 2009a, p. 9).

Quando se coloca alguma regra à criança devemos, enquanto educadores, explicar o motivo desta e o que esta implica. Tal conversa e explicação devem acontecer para que a criança consiga “compreender o porquê para poder interiorizar a norma” (Delboni, 2009b, p. 27).

A relação com o outro pode ser complexa e também durante a brincadeira isso se verifica, uma vez que o ato de brincar envolve regras da sociedade. Mas é quando a criança se apercebe da “presença do outro que começam a ser criadas e respeitadas as regras. Conviver com outra pessoa exige que se respeitem limites: ou limites impostos pelo outro.” (Homem, 2009, p. 23). O equilíbrio é algo difícil de se mostrar às crianças, pois nem pais nem educadores querem cair no autoritarismo ou na liberdade descontrolada mas a “ausência, excesso ou rigidez de limites não ajudam, pois a criança precisa de parâmetros para aprender a viver em grupo.” (Delboni, 2009b, p.27).

Em suma, quando estamos na missão de educar crianças e de lhes proporcionar momentos estimulantes e promotores do seu desenvolvimento não nos podemos esquecer de proporcionar “incentivos com uma estrutura e limites adequados e os combinarmos com carinho e um verdadeiro sentido de admiração pela sua individualidade” (Brazelton & Greenspan, 2009, p. 195), contribuindo para a formação de indivíduos com autoestima, criatividade e respeito por si e pelo outro.

### **2.1.5 Importância da brincadeira**

A brincadeira constitui-se como a ação de excelência de toda a infância, envolvendo muita diversão, alegria, interação com os outros e com o meio envolvente, meio que permite à criança conhecer-se e também aprender. Com isto, é inevitável negar a sua extrema importância para todo o desenvolvimento da criança. A brincadeira “traz vantagens sociais, cognitivas e afectivas” (Wajskop, 1999, citado por Almeida & Casarin, 2002, p. 3) para o desenvolvimento humano.

Para Cordeiro (2007), a brincadeira é tão importante porque permite desenvolver a imaginação e a criatividade; promover as competências sociais; desenvolver as competências físicas; trabalhar as emoções.

A imaginação e a criatividade possibilitam que a criança se aproprie “do mundo de forma ativa e direta, mas também através da representação, ou seja, da fantasia e da linguagem.” (Fortuna, 2000, p. 5).

Para Winnicott (1982, citado por Fortuna, 2000) “a brincadeira fornece uma organização para a iniciação de relações emocionais e assim propicia o desenvolvimento de contatos sociais.” (p.163). Sabe-se que é uma atividade que proporciona a interação com o outro e, para tal, é necessário confiar, partilhar e cooperar (Cordeiro, 2007).

A brincadeira potencia ainda o desenvolvimento motor, uma vez que pode ser repleta de movimento e energia, o que exige “coordenação entre o cérebro e o corpo” (Cordeiro, 2007, p. 334).

Também Lopes da Silva (1997) valida a importância do brincar ao referir que “permite à criança recrear experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objectos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos.” (p.60). Homem (2009) acrescenta que brincar “possibilita situações em que a criança constitui significados, sendo uma forma de assimilação dos papéis sociais e de compreensão das relações afectivas que ocorrem no seu meio, assim como para a construção do conhecimento.” (p.23). Isto é, facilita o processo de socialização, ao mesmo tempo que lhe permite crescer emocionalmente e cognitivamente.

De acordo com Garvey (1992), o brincar provoca efeitos que se relacionam com a forma como a criança se apropria e integra as suas próprias experiências o que faz com que a sua importância esteja ligada ao desenvolvimento do domínio cognitivo.

Outro dos grandes efeitos do brincar é que potencia estruturas necessárias à aprendizagem (Fortuna, 2000). O mesmo defende Ferland (2006) ao referir que existe aprendizagem enquanto a criança brinca, mesmo que tal não seja propositado ou planificado, e que assim também se prepara para a vida adulta. Cordeiro (2007) acrescenta que é a brincar que a criança adquire novos conhecimentos e experiências.

A brincadeira é a atividade mais rica e talvez a mais significativa para a criança mas também o é para o educador, pois este sabe que existe um verdadeiro desenvolvimento do saber-fazer e do saber-ser (Ferland, 2006). Tal como Homem (2009) afirma:

O brincar está muito presente no dia-a-dia duma educadora de infância. É o instrumento principal pelo qual as crianças aprendem coisas novas e crescem a cada dia, a todos os níveis: cognitivo, emocional, linguístico, social e motor. É imprescindível haver este espaço para que as crianças se possam desenvolver. (p.23)

### **Capítulo III – Projeto de Intervenção**

### 3.1 Definição do projeto – “Mudámos a *Casinha!*”

O projeto “Mudámos a *Casinha!*” surge da necessidade de dar resposta a um tipo de comportamento das crianças em tempo de brincadeira. Este é um projeto proposto pelo adulto, neste caso pela estagiária, e quando tal acontece “importa que este preveja diferentes possibilidades de aprofundamento que serão desenvolvidas de acordo com os interesses das crianças” (Vasconcelos et al., 1998, p. 103).

Partindo do pressuposto de que a faixa etária em questão corresponde ao estágio pré-operatório, marcada pelo brincar com outras crianças e aquisição de regras, em que a brincadeira quer-se divertida, prazerosa, lúdica e livre, onde haja a possibilidade de decidir o que fazer, como fazer e com quem fazer, então o que se passa na sala?

Observámos um momento de brincadeira na área da *Casinha*, verificando-se que todas as 25 crianças da sala brincavam ao mesmo tempo neste espaço. Depois de percebermos que havia alguns aspetos que não estavam consolidados e claros para as crianças, nomeadamente o número limite de crianças na área em questão, foi também alvo da nossa atenção a disposição do espaço e dos materiais disponíveis.

Foram assim surgindo as questões que conduziram toda a investigação:

- Numa sala de jardim de infância, as crianças de 3 e 4 anos brincam a pares ou em grupo?
- Será que a organização do espaço e dos materiais, na área da *Casinha*, condicionam as brincadeiras?
- Como se organizam as crianças de 3/4 anos durante a brincadeira na área da *Casinha*?

Este projeto pretende reorganizar a brincadeira na *Casinha*, na medida em que se constroem instrumentos e se dá oportunidades às crianças de poderem desenvolver a sua brincadeira ao faz de conta.

De acordo com Vasconcelos, Katz, Ruivo e Silva (1998) a palavra projeto pode conter diversos significados: “plano para a realização de um acto; desígnio; tenção; redacção provisória de uma medida qualquer; esboço; (...) cometimento; na filosofia existencial, aquilo para que tende o homem e é constitutivo do seu ser verdadeiro.” (p.91).

No entanto, é sempre algo que se projeta no futuro, que se prevê e que necessita de um plano para a sua concretização. Cada projeto parte da vontade de uma ou mais



pessoas com o objetivo de modificar uma situação ou resolver um problema (Vasconcelos, Katz, Ruivo, & Silva, 1998).

Nesta abordagem, a criança é vista “como um ser competente e capaz” (Vasconcelos, Katz, Ruivo, & Silva, 1998, p. 133), que faz parte de um grupo onde existe um ambiente cooperativo e participativo. Como tal, é um ambiente com “regras de funcionamento e negociações” (ibidem) onde se pressupõe que cada um seja autónomo e, progressivamente, “capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem” (ibidem).

Refere-se portanto que todos os passos e ações a implementar terão a participação com voz ativa das crianças tentando ir ao encontro dos seus interesses mas também das suas necessidades, como por exemplo criação de um espaço desafiante e estabelecimento de regras que orientem momentos livres e autónomos. Os intervenientes no projeto serão 25 crianças com idades entre os 3 e os 4 anos e a estagiária, que integra a equipa de sala.

A atuação contempla duas vertentes: a gestão de grupo, onde se pretende limitar o número de crianças e orientar o momento de arrumação, e a gestão de espaço e materiais, com o objetivo de reorganizar o espaço da área da *Casinha* e introduzir materiais reais.

Não é de toda intenção deste projeto impor regras abusivas e deixar de eleger a brincadeira como algo livre e voluntário por isso privilegia-se a participação ativa das crianças e promove-se um ambiente feliz e em mudança.

### 3.2 Etapas do projeto

Segundo Afonso (2005) para desenvolver o projeto, para se chegar onde se pretende, várias etapas foram estabelecidas, assim como as ações a implementar, os efeitos previstos e a avaliação.

**Quadro 2** – Etapas do Projeto.

Etapas	Ações				
1ª Etapa: <u>Observação</u> 18 de março a 29 de abril	Observação direta: observação das brincadeiras na casinha sem implementação de qualquer ação; Recolha de dados: fotografias, notas de campo.				
2ª Etapa: <u>Implementação das ações</u> 30 de abril a 15 de maio	Conversa orientada com fotografias 30/04/2014	Arrumação da área da <i>Casinha</i> 05/05/2014	Atividade de vida prática: Culinária 08/05/2014	- Colocação de fotos que ilustrem o que acontece em cada espaço - Quadro de frequência 12/05/2014	Arrumação - Etiquetar cada sítio Ao longo dos vários dias
3ª Etapa: <u>Avaliação</u> Ao longo de todo o projeto	Observação direta e participante; Recolha de dados: fotografias, notas de campo; Conversa com as crianças: mostrar fotografias do antes e depois das mudanças.				

Na primeira etapa foi essencial observar, para conhecer como se desenvolvia a brincadeira na área da *Casinha* e como se organizava o grupo desde, do início até ao fim deste momento. A etapa de observação decorreu de 18 de março a 29 de Abril, tendo utilizado as notas de campo para descrever situações que se passavam neste espaço e as fotografias para ilustrar estes momentos.

A segunda etapa decorreu entre o dia 30 de abril e 15 maio, durante a qual várias atividades foram colocadas em prática para responder às necessidades encontradas. A implementação do projeto foi continuada, contudo o tempo para o desenvolver inseriu-se no tempo da educadora de sala e no tempo de intervenção da estagiária. Por este motivo as atividades não foram realizadas em dias sucessivos.

A terceira etapa, a avaliação, aconteceu em vários momentos ao longo de todo o projeto caracterizando-se por ser contínua. Ocorreu no decurso das atividades, através da observação dos processos e dos resultados (Vasconcelos, 2012). A avaliação e a reformulação são uma forma de melhorar e refletir sobre a prática pedagógica.

### **3.2.1 Planificações das ações a implementar**

#### **Conversa orientada com fotografias**

##### Intencionalidade Educativa

A intenção desta atividade é servir como ponto de partida para o lançamento do projeto dando a possibilidade, às crianças, de terem uma voz ativa na resolução de uma situação que a todos diz respeito. É um momento privilegiado para a comunicação flexível com todo o grupo e para começar a consolidar e a promover regras.

##### Procedimento

A seleção de algumas das fotografias (Apêndice V) capturadas no momento da observação da brincadeira, servirá como material indutor para lançar a conversa sobre a *Casinha*, que decorrerá, no tapete com todas as crianças. Algumas das perguntas orientadoras a utilizar serão: O que veem aqui? Quantas crianças estão a brincar neste espaço? Estão todos afastados ou próximos? Achem que devemos estar assim neste espaço? Ao mesmo tempo, mostrarei uma foto de cada vez, valorizando o momento para as crianças falarem livremente sobre o que veem e poderem rever-se em momentos do dia-a-dia.

Desta forma, a estagiária induz as crianças a encontrar uma solução. Tal solução poderá passar por limitar o número de crianças para que possam brincar melhor e mais vezes na área da *Casinha*. O instrumento facilitador desta ação poderá ser um quadro regulador do grupo onde se possa registar o número de crianças (Apêndice VI) que querem brincar na área da *Casinha*.

Será também utilizada uma tabela de frequência, semelhante à das presenças, com a qual as crianças já estão habituadas, para que seja possível, *a posteriori*, analisar quem brinca na *Casinha* e em que dia. Para tal, serão criadas colunas com os dias da semana, com as cores já estabelecidas pela educadora de sala e com a fotografia

individual da criança para que, cada criança, coloque uma bolinha na sua coluna quando brinca neste espaço (Apêndice VII).

#### Efeitos previstos

Com esta atividade prevê-se que a criança comunique a sua opinião sobre aquilo que vê e que possa sugerir mudanças. Esta atividade pretende ir ao encontro da vertente de gestão de grupo, onde se começa a consolidar algumas regras, como o número de crianças, na área de interesse em questão, e a orientar o momento da arrumação. É fundamental que as crianças consigam controlar o seu comportamento, autorregulação, mesmo que ainda seja necessário um apoio exterior, como é o caso da utilização das fotografias, onde é possível reverem-se. A competência que se pretende que adquiram é sugerir e cumprir regras.

#### **Arrumação da área da *Casinha* (Apêndice VIII)**

##### Intencionalidade Educativa

Toda esta atividade foi baseada em algumas estratégias referidas por Rigolet (2006). Como valorizamos a rotina diária e a sua importância para o bem-estar e segurança das crianças esta atividade será induzida no momento da arrumação da área da *Casinha*, de forma a ser significativa para as mesmas. Decidir que mudanças fazer, implica promover o sentido de negociação entre crianças e entre crianças-adulto, onde a participação ativa e democrática ocupa lugar de destaque. A grande intenção ao intervir no momento da arrumação e ao incluir a estagiária neste momento é a de fazer perceber que é uma atividade presente e necessária em todos os momentos, estando sempre integrada na rotina.

##### Procedimento

Tais mudanças serão enquadradas num momento de brincadeira na *Casinha* e, a partir da própria arrumação, sugere-se algumas modificações no espaço. Como por exemplo, a troca dos espaços da cozinha e do quarto das trapalhadas, a retirada da mesa do quarto das trapalhadas e a criação de um roupeiro. A estagiária, já munida de alguns objetos que ajudem esta modificação (ex.: cabides, corda, formas de bolachas, embalagens de comida), faz com que as crianças entrem no espírito alegre de transformar algo na sala.

A atividade será realizada com o grupo de crianças que estiver na sala (aspeto que se deve às participação de várias crianças nas diversas atividades extracurriculares). O recurso a pequenos grupos é bastante adequado e viável neste projeto, se bem que o resultado de qualquer ação deve ser sempre mobilizado em grande grupo. Tal como refere Vasconcelos et al. (1998) não é incorreto o facto de todas as crianças não realizarem as mesmas atividades, desde “que o processo desenvolvido por cada grupo contribua para uma finalidade comum.” (p.104).

Depois de trocar o lugar dos espaços, é oportuno que a estagiária arrume com as crianças para que estas se sintam orientadas e que percebam que também faz parte da brincadeira.

#### Efeitos previstos

Com esta atividade prevê-se que as crianças participem ativamente em toda uma nova forma de arrumar a área da *Casinha*, que se promova um ambiente alegre e feliz e que as novas mudanças estimulem estruturas de organização. É também intenção fazer com que o momento da arrumação seja parte integrante de qualquer brincadeira (fim da atividade) e, neste caso da brincadeira na área da *Casinha*. Segundo Hohmann e Weikart (1997) a arrumação dos materiais deve ser consistente mas a utilização dos materiais é flexível. Pretende-se que adquiram autonomia sobre o espaço e que fiquem sensibilizados para o momento da arrumação.

### **Atividade de vida prática: Culinária**

#### Intencionalidade Educativa

Esta atividade surge depois de se observar vários momentos de brincadeira na cozinha, local onde as crianças demonstraram grande interesse e entusiasmo em fazer de conta que são cozinheiros. Assim, é intenção possibilitar novas experiências que apelem ao desejo de experimentar fazer como os adultos, apelando à capacidade que têm para imitar aquilo que sentem e vivem. O cumprimento de regras está presente em várias situações, como é o caso da culinária, em que é necessário seguir determinados passos e uma receita. Com esta atividade pretende-se trabalhar a consolidação de regras recorrendo aos interesses das crianças.

### Procedimento

A atividade será lançada na zona do tapete. A estagiária conta a história “Adoro Chocolate” para lançar a temática da confeitaria de doces. Tenta perceber que chocolates as crianças conhecem e quais os seus preferidos. No seguimento desta conversa, tenta perceber se as crianças gostavam de cozinhar algo, como por exemplo bolachinhas para o lanche.

Preparação: a atividade será lançada junto às mesas de trabalho para fazer a massa. A estagiária introduz o assunto perguntando: Que ingredientes veem aqui? Recorrendo aos conhecimentos prévios das crianças explica um pouco todos os ingredientes necessários para esta receita.

Confeitaria: juntar todos os ingredientes na taça e ir amassando. Cada criança terá a oportunidade de amassar, esticar a massa e fazer as bolachas.

No final de toda a experiência a estagiária pergunta: Temos estes ingredientes na cozinha da nossa *Casinha*? A partir daí começa a introdução de novos materiais (Apêndice IX), como por exemplo formas de bolachas, caixa de ovos e embalagem de cereais, na *Casinha*. A estagiária trará os primeiros materiais e deixa, ao grupo, a responsabilidade de cada um trazer o que quiser para rechear a nova cozinha.

### Efeitos previstos

No decorrer da atividade espera-se que a criança dê oportunidade ao outro de intervir na conversa, esperar pela sua vez e saber respeitar o colega. Prevê-se que as crianças tragam caixas e embalagens, materiais reais e diferentes dos que até então eram usados, para rechear a cozinha, alertando para o cuidado a ter na sua utilização e manutenção. O facto de se rechear esta área da sala, tão significativa para cada um, com materiais reais e diferentes dos que até então eram usados permite, uma experiência mais rica e significativa. Isto porque possibilita a participação de cada um e, uma vez que se recorre a materiais do quotidiano que as crianças conhecem, está a mobilizar-se esse conhecimento para o ambiente educativo.

### **Ações da estagiária**

O educador desempenha um papel importante na construção de um clima saudável e desafiante, potenciando atividades e momentos significativos para as

crianças. A sua intervenção pode ser direta ou indireta. A intervenção direta prende-se com o desenvolvimento ou orientação das atividades, enquanto a intervenção indireta relaciona-se com a gestão e organização do tempo e do espaço, e a mobilização de recursos (Mendonça, 1994). É fundamental, considerar, na intervenção indireta, o papel orientador do educador nas ações de retaguarda como parte integrante deste projeto, uma vez que as ações individuais também influenciam o ambiente educativo.

As ações que se seguem, pretendem dar autonomia às crianças na forma como gerem o seu espaço e materiais, promover o respeito pelas regras e facilitar a arrumação como atividade de vida prática. Assim sendo, para tornar esta *Casinha* num espaço mais organizado, que permita às crianças uma regulação das suas atitudes e que também ajude no momento da arrumação, algumas ações (Apêndice X) foram pensadas, nomeadamente:

- Colocação de fotografias das crianças a brincar ilustrando as ações que se desenvolvem em cada um dos espaços (junto à cama, à cozinha e ao toucador).
- Identificação do lugar dos objetos, com imagens, para facilitar todo o processo de arrumação.
- Elaboração do instrumento regulador do grupo.
- Introdução de novos materiais.

## **Capítulo IV – Metodologia**



## 4.1 Paradigma qualitativo

Na investigação qualitativa, o investigador pretende compreender alargadamente o fenómeno alvo do estudo. Segundo Freixo (2009) o investigador “observa, descreve, interpreta (...) o meio e o fenómeno tal como se apresentam” (p.146).

Para Bogdan e Biklen (1994), este tipo de investigação possui algumas particularidades que a distinguem de outras, nomeadamente:

- “a fonte directa de dados é o ambiente natural” (p.47), porque observar no próprio local permite compreender melhor e daí tirar mais significado;
- “A investigação qualitativa é descritiva” (p.48), onde a palavra assume grande importância e nada deixa de ser considerado, tal pode ser em notas de campo ou fotografias;
- “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados” (p.49), primeiro o foco está virado para o como e só depois para o que daí resulta;
- “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (p.50), o que significa que cada investigador tenta perceber o sentido que o seu investigado atribui às coisas.

Também Jacob (1988, citado por Walsh, Tobin, & Graue, 2002) atribui à investigação qualitativa semelhantes características:

- Decorre num cenário natural;
- É importante que se compreenda as perspectivas dos participantes;
- “as questões e os métodos emergem do trabalho de campo desenvolvido.” (p.1038).

Na área da educação, o questionamento aos sujeitos é sempre feito com o objetivo de conhecer o que vivenciam, a forma como interpretam isso e como organizam o mundo social em que estão inseridos (Psathas, 1973 citado por Bogdan & Biklen, 1994, p.51).

Bolster (1983, citado por Walsh, Tobin, & Graue, 2002) expõe o carácter desta investigação em ambiente educativo como uma:

abordagem [que] tem como enfoque os significados situados que incorporam as variadas reacções e perspectivas dos alunos. Em comum com a perspectiva do professor, ela contempla as causas e motivações dos vários acontecimentos em toda a sua multiplicidade; a sala de aula é vista como um

sistema social complexo em que se operam influências directas e indirectas.  
(p.1040)

#### **4.2 Metodologia: Investigação-ação**

“Investigar a educação enquanto se educa” (Sousa, 2005, p. 95) é um bom ponto de partida para o assunto que agora se inicia. A investigação-ação foi a metodologia utilizada durante a investigação. Partiu-se então da “observação de comportamentos e atitudes constatadas no decorrer da acção pedagógica” (idem, p.96).

O maior pressuposto da investigação-ação é o “estudo de uma situação social com o objectivo de melhorar a qualidade da acção desenvolvida no seu interior” (Elliott, 1991, p.69 citado por Afonso, 2005, p. 74.). Foi isso que fizemos ao observar a brincadeira na área da *Casinha*, implementando uma série de atividades e atitudes que levassem à sua melhoria, tanto ao nível da organização do grupo como da utilização, por parte das crianças, do espaço e materiais.

A investigação-ação permite auxiliar educadores e professores a encararem os desafios e problemas das suas práticas e a inovar de forma refletida (Altricher et al, 1993, citado por Afonso, 2005).

A sua utilização é viável em vários casos, isto é, em quaisquer ambientes de sala de aula ou de escola em que seja possível aplicar mecanismos de avaliação que forneçam *feedbacks* sobre a sua estrutura (Sousa, 2005). Neste caso, os mecanismos de avaliação que deram *feedbacks* sobre a brincadeira na área da *Casinha* foram as notas de campo e as entrevistas realizadas às crianças.

Esta metodologia pauta-se por características muito próprias e foram vários os autores que as descriminaram ao longo dos anos. Para Elliott (1978, citado por Ketele & Roegiers, 1993):

- Os campos de investigação são “ as acções humanas e as situações sociais que são percebidas (...) pelos professores como: inaceitáveis sob certos aspectos; susceptíveis de mudança; exigindo uma resposta prática” (p.114);
- Tem como objetivo a compreensão máxima do problema, por parte do professor, em que este tem “uma posição exploratória” (p.114);

- Os dados são interpretados “a partir do ponto de vista dos actores na situação-problema” (p.115), baseando-se nas representações das situações; nas intenções e finalidades; na escolha e tomadas de decisão; reconhecimento de normas, princípios e valores;
- A linguagem utilizada é mais do quotidiano do que técnica, utilizando o que os actores dizem;
- A validação é feita “no quadro de um diário não obrigatório entre os diferentes participantes” (p.115);
- Todos os participantes podem ter “livre acesso a todas as informações susceptíveis de permitir uma melhor compreensão do problema” (p.116).

Contudo, a estas características, Afonso (2005) acrescenta:

- “implica respeito e a adequação aos valores e às condições de trabalho na organização (mudar por dentro implica evitar antagonizar directamente a organização e os actores).” (p.75);
- Não há imposições ou limites no que diz respeito à utilização das técnicas de recolha e tratamento de dados, “pois o que é relevante é que sejam compatíveis com os recursos disponíveis, e que não perturbem as práticas da organização.” (p.75);
- “implica perseverança num esforço contínuo para ligar, relacionar e confrontar acção e reflexão.” (p.75).

Existem procedimentos descritos para esta metodologia, onde tudo funciona como uma espiral. Lewin (1947, citado por Afonso, 2005) define três fases: planeamento, ação e pesquisa de factos sobre os resultados da ação.

Também Sousa (2005) refere os procedimentos a desenvolver referindo que passam pela existência de uma planificação de ações, que se sucedem no tempo, que inclui conteúdos programáticos e uma calendarização definida e dividida por etapas. Tal aconteceu nesta investigação, com a implementação de várias ações para a reorganização da brincadeira na área da *Casinha*, como se poder verificar no capítulo anterior.

Assim sendo, apresenta-se um cronograma dos procedimentos aplicados nesta investigação:

**Quadro 3** - Cronograma dos Procedimentos.

Procedimentos	Meses		
	março	abril	maio
Notas de campo	Dias 18 e 27		Dia 5 e 21
Entrevistas		Dia 15	Dia 6
Registo fotográfico	Dias 18 e 27		Dias 7, 8, 14 e 21

É de referir que recorrer às hipóteses é pouco comum nesta metodologia, acabando por se fazer várias perguntas que funcionam como pontos a considerar na observação da prática (Sousa, 2005).

Em suma, a investigação-ação é um método que acarreta algumas desvantagens mas que “apesar de falhar em relação à sua validade científica e à possibilidade de generalização, proporciona uma alternativa que une os professores e alunos num mesmo projecto, oferecendo-se por isso extremamente motivacional.” (Sousa, 2005, p. 98).

### 4.3 Recolha de dados

Nesta fase o objetivo é “recolher ou reunir concretamente as informações (...) junto das pessoas ou das unidades de observação” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 185), neste caso, junto das crianças e também da equipa de sala, sendo necessário a utilização de instrumentos de medida seleccionados (Freixo, 2009).

É então o momento de seleccionar técnicas e instrumentos a utilizar, tendo em atenção que a escolha dos métodos de recolha de dados influencia os resultados do trabalho (Quivy & Campenhoudt, 1992). Os instrumentos poderão ser vários, mas neste estudo em particular os escolhidos foram as notas de campo (Apêndice XI), as entrevistas (Apêndices XII e XIII) e o registo fotográfico.

#### **4.3.1 Notas de campo**

As notas de campo começaram a ser utilizadas no ramo da antropologia por Malinowski e mais tarde é que se estenderam às mais variadas áreas. É uma técnica de recolha de dados que pretende “sistematizar as observações realizadas” (Gerhardt & Silveira, 2009, p. 76) .

Caracteriza-se por ser uma descrição detalhada, rigorosa mas pessoal daquilo que se observa no campo de estudo. Para Lopes (1993, citado por Gerhardt & Silveira, 2009) é “um instrumento de interpretação-interrogação” (p.76), uma vez que possibilita analisar o que se observa e depois inferenciar sobre o que se recolheu. A sua utilização faz-se durante o decorrer da investigação.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) é a descrição escrita daquilo que o investigador ouve, vê, experimenta e pensa. Envolve, portanto, uma dimensão descritiva e uma dimensão reflexiva. A dimensão descritiva pretende ser objetiva, descrever os sujeitos e a atividade e anotar diálogos. Na dimensão reflexiva é permitido fazer inferências e, por isso, é mais subjetiva, porque se baseia no ponto de vista de quem observa.

Como referem Gerhardt e Silveira (2009), a vantagem de utilizar esta técnica passa pela oportunidade de poder ser conjugada com outras técnicas e por não requerer um conhecimento especializado. Com a concentração do observador num determinado aspeto, em detrimento de outros, pode-se perder dados importante para a investigação o que se revela um ponto fraco das notas de campo.

Como se pode ver no cronograma de procedimentos, as notas de campo foram utilizadas em dois momentos diferentes. Num primeiro momento, inicial, para recolher dados necessários para conhecer e descrever a situação e num segundo momento, já no fim da investigação, para observar as brincadeiras depois da reorganização da área da *Casinha*.

#### **4.3.2 Entrevistas**

A entrevista é uma técnica de recolha de dados chave da qual se pressupõe “uma discussão orientada para um objetivo definido” (Rosa & Arnoldi, 2006, p. 17). Esta relaciona pelo menos dois intervenientes: o entrevistado e o entrevistador, permitindo um “relacionamento estreito” (Freixo, 2009, p. 191) entre ambos. Gorden (1975) refere

que, para além destes intervenientes, tem de existir uma combinação entre eles e o tema trabalhado para que se consiga obter informações. Este autor considera o entrevistado, o entrevistador e o tema como elementos internos, mas diz ainda que para o processo comunicativo é necessário ter em conta “fatores extra-situacionais”, como a sociedade, a comunidade e a cultura (Rosa & Arnoldi, 2006, p. 19).

Freixo (2009) divide as entrevistas em estruturadas e não-estruturadas sendo fundamental, antes da sua elaboração, perceber o tipo de entrevista que se quer aplicar. Para este trabalho optou-se pela entrevista estruturada (Apêndice XIV), como a que mais se ajusta, pois acontece quando o entrevistador “estabelece um roteiro ou guião prévio de perguntas” (p. 191), ou seja, as questões já se encontram formuladas no momento da aplicação da entrevista. Aqui, o objetivo é “obter dos entrevistados respostas às mesmas perguntas” (idem, p. 192) para que estas depois possam ser comparadas com o mesmo conjunto de respostas.

Segundo Freixo (2009) para elaborar uma entrevista é necessário considerar alguns pontos:

- O planeamento deve ser feito com base no que se quer alcançar;
- O conhecimento prévio do entrevistado consiste em saber o que o entrevistado sabe sobre o assunto e o seu “à vontade” para tal;
- A oportunidade da entrevista resume-se em marcar com antecedência a hora e o local, para não surgir imprevistos.

#### **4.3.2.1 Entrevistas com crianças**

No nosso caso, as entrevistas foram realizadas a crianças, logo é necessário focar também essa especificidade neste ponto. Um dos aspetos mais importantes a ser considerado é se existe consentimento para avançar com a entrevista, tal deve ser obtido juntos dos pais ou responsáveis pela criança.

De acordo com Simmons (1976, citado por Rosa & Arnoldi, 2006), as técnicas da entrevista com crianças dependem de três variáveis: a criança, o entrevistador e o ambiente.

Começando pelo entrevistador, é necessário que este tenha técnicas apropriadas para conduzir a criança ao longo da entrevista e que faça um trabalho prévio. Isto é, que possa “antecipar-se na preparação de possíveis respostas a questionamento” (Rosa &

Arnoldi, 2006, p. 82). Este deve ouvir e observar a criança no decorrer da entrevista, mas ter em conta que também é observado por ela. Poderão ser utilizados como recursos desenhos, brinquedos ou testes. Deve ser estabelecido entre a criança e o entrevistador um clima de confiança e amizade, onde a criança sinta que é respeitada e que também ela pode questionar.

No que diz respeito ao ambiente, é sugerido que “seja uma sala de brinquedos, um consultório ou uma associação de ambos”, facilitando a “expressão verbal e física da criança” (Rosa & Arnoldi, 2006, p. 80).

A duração da entrevista também deve ser um aspeto a ter em conta, devendo ser realizada entre 30 a 60 minutos no máximo, devido ao “campo de concentração ainda limitado.” (Rosa & Arnoldi, 2006, p.78).

A entrevista realizada para esta investigação (Apêndice XV) tem como objetivo contextualizar a criança sobre o que é pretendido, dar-lhe um objeto que conhece, a fotografia, para que a conversa possa fluir a partir daí. As mesmas serão tratadas através da análise de conteúdo. O objetivo da análise de conteúdo é conhecer o que está subjacente às palavras, “é uma busca de outras realidades através das mensagens.” (Bardin, 2004, p. 38). Para realizar a análise de conteúdo, podermos organizar os dados e, conseqüentemente, obter os resultados tivemos de criar várias categorias. No Apêndice XVI pode consultar-se de forma integral o seguinte quadro:

**Quadro 4 - Categorias e Subcategorias da Análise de Conteúdo.**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Evidências</b>
Papéis sociais escolhidos pelas crianças	Família	
	Profissões	
	Personagens fictícias	
Brinquedos Preferidos	Espaços	
	Utensílios/objetos da cozinha	
	Comida plástica	
	Outros objetos	
O ato de arrumar	Situações de rotina	
	Lugares dos objetos	
	Motivo para gostarem	
	Motivos para não gostarem	

### **4.3.3 Registo fotográfico**

De acordo com Bogdan e Biklen (1991) a fotografia passou a ser um recurso muito usado para recolher dados no campo de investigação. É um recurso que tem gerado opiniões diferentes entre os vários autores, principalmente porque a sua introdução pode provocar, nos atores, uma modificação de comportamento. De qualquer forma, se o instrumento, máquina fotográfica, já for familiar e de uso recorrente no meio que se está a investigar, deixa de ter essa dinâmica que preocupa alguns investigadores.

Apesar de ser uma técnica que capta momentos e que ajuda o investigador posteriormente, não deve significar que se deixe de fazer observação ou utilizar qualquer outra técnica. A utilização desta técnica, em conjunto com outras, é viável e “pode ser o modo de elaboração ideal para alguns estudos” (Bogdan & Biklen, 1991, p. 143).

Para Bogdan e Biklen (1991) “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos” (p.183). Quando se alia a fotografia à observação participante permite ao investigador “lembrar e estudar detalhes” (Bogdan & Biklen, 1991, p. 189) e fazer uma análise rigorosa depois da recolha de dados sobre relações e atividades.

Nesta investigação, a utilização de registos fotográficos foi um procedimento utilizado ao longo de toda a investigação, como um complemento ilustrativo dos dados recolhidos através das notas de campo e das entrevistas.

## **4.4 Análise interpretativa dos dados**

Neste ponto, depois de referidos e descritos os procedimentos metodológicos aplicados, pretende-se fazer a apresentação e análise dos dados recolhidos ao longo de todo o processo, tendo em conta o enquadramento teórico que o suporta e as questões de investigação.

Este estudo pretende observar, descrever e compreender uma situação social, a brincadeira na área da *Casinha*, que foi considerada suscetível de mudança devido à organização do espaço e à necessidade de consolidar regras.

Os dados são interpretados a partir da opinião e ponto de vista das crianças.



Como se trata de uma investigação realizada com crianças há que salvaguardar alguns aspetos, tal como o direito à privacidade. Assim, como já foi referido, as falas das crianças serão identificadas com nomes fictícios para garantir a confidencialidade e privacidade das crianças.

Apresentamos de seguida a análise de dados dividida em três pontos: modo de brincar, organização do espaço e dos materiais e o momento de arrumação. Estes pontos coincidem diretamente com as categorias encontradas na análise de conteúdo e vão ajudar-nos a responder às questões de investigação colocadas no início do estudo.

#### **4.4.1 O modo de brincar**

Este ponto prende-se com uma das questões de investigação que tem como objetivo conhecer como as crianças brincam na segunda infância, principalmente entre os 3 e os 4 anos de idade.

A brincadeira é um momento lúdico e prazeroso, onde cada criança traz para a ação toda a fantasia e imaginação do seu pensamento, tornando-se um momento próprio que lhe dá liberdade para assumir vários papéis e utilizar os conhecimentos que possui.

É recorrente vermos uma criança a ser a mãe ou pai de um bebé, a ser cozinheira, professora, fotógrafa, ou outro papel qualquer. Em todas as situações há sempre uma imitação da realidade vivida e/ou conhecida.

Neste estudo, as crianças referiram vários papéis sociais que gostavam de assumir mas todos se colocam nas subcategorias da família ou das profissões. Aquelas que se referiram a papéis familiares disseram que na sua brincadeira eram a mãe. A Rita diz que é a “Mamã. Faz o almoço, jantar, põe eles a dormir.” e a Vitória também diz que é “A mãe. /Tabalale/.”. Ambas optam por ser as “mães” mas justificam, logo, o que lhes cabe fazer, seja trabalhar, fazer as refeições ou cuidar dos filhos. Nesta situação é notável que já compreendam o papel que a mãe ocupa no seio familiar.



**Figura 11 - Passeio das bebés**



**Figura 10 - Alimentação do boneco**

Nos registos fotográficos acima apresentados, é possível ver duas crianças a terem papéis relacionados com a família. Na figura 10, a criança passeia o carrinho com duas bonecas enquanto conversa com outra criança. Já na figura 11, a criança está a alimentar um boneco, que naquele caso é uma vaca. Nestas situações, é possível constatar a versatilidade dos materiais utilizados durante uma brincadeira. O que num momento pode ter uma função, noutro, a sua função muda completamente. Mais uma vez, esta relação entre a fantasia e a realidade contínua presente nas brincadeiras faz-de-conta.

Na seguinte situação, uma criança recorre ao adulto para mostrar a sua brincadeira. Este é um grupo de crianças que ainda recorre várias vezes ao adulto, tanto para lhe mostrar algo como para pedir ajuda.

No quarto das trapalhadas estão várias crianças que se encontram vestidas com roupas do baú. O Salvador encontra-se com uma camisa, vem até à estagiária e diz “Papá”. Eu pergunto-lhe “És o papá hoje?”, à qual ele acena com a cabeça.

(Nota de Campo nº 3, 18/03/2014)



**Figura 12 - Vestir roupas**



**Figura 13 - Vestir roupas**

Nas figuras 12 e 13 vê-se as crianças vestidas com diferentes roupas, mostrando como os acessórios são um complemento à brincadeira de faz-de-conta.

Na subcategoria, as profissões, a escolha recai sobre ser o cozinheiro ou o cabeleireiro. A Maria é a “A cozinheira.” e acrescenta “Alface e batata frita com carne e arroz. É a minha preferida”. Neste exemplo a criança explica o papel que gosta de desempenhar quando está a brincar, mas rapidamente liga este aspeto a outro da realidade demonstrando que o fazer-de-conta está sempre ligado à realidade. Miguel e Ricardo também elegem a profissão de cozinheiro como a escolhida para a brincadeira na área da *Casinha*. Já Daniel, também o faz, mas no feminino, “A cozinheira.”, tal acontece porque associa o ser cozinheiro só ao sexo feminino, talvez ao papel da mãe.



**Figura 14** - Espaço da cozinha

Na figura 14, é notório a atividade de brincar no espaço da cozinha. O gosto por este espaço esteve sempre presente ao longo de toda a investigação.



**Figura 17** – Cozinheiro



**Figura 16** – Médica



**Figura 15** – Médica e Paciente

Nas figuras em cima podemos ver duas crianças a desempenhar funções diferentes. Na figura 15, vemos uma criança com um avental vestido de volta de pratos e legumes. Nas figuras 16 e 17, vemos uma criança vestida de médica a consultar o seu paciente. Neste exemplo já podemos ver que a brincadeira é a pares.



A brincadeira aos médicos é uma das preferidas deste grupo. São várias as crianças que a desenvolvem, como ilustra a seguinte situação e figura:

Depois de ver que o Salvador se dirigiu até mim, o António também diz “Joana, olha sou o médico.” A Beatriz deita-se na cama e diz “Tou doente.”, sendo que o António se dirige a ela. (...) A educadora entra no espaço do cabeleireiro, senta-se no sofá e diz “Ai... Estou doente”. Vêm logo duas crianças tratá-la. O Salvador leva-lhe um prato com um garfo dizendo “É xarope.”

(Nota de Campo nº 3, 18/03/2014)



**Figura 18** - Médicos e doentes

A figura 18 mostra a participação do adulto na brincadeira o que se revela positivo para as crianças porque se sentem apoiadas e valorizadas.

A brincadeira também se caracteriza pela definição e troca de papéis, no *agora* *faço eu, a seguir fazes tu*.

O João chega e senta-se no banco do toucador, Débora “seca-lhe” o cabelo e penteia-o com as mãos, depois volta a “secar” o cabelo. Débora abana a cabeça a João e virando-se para a estagiária diz: “Eu tou aqui a lavar-lhe o cabelo.” Continua a “deitar” shampoo sobre o cabelo de João até que diz: “Já não há.” Trocam de lugares... João põe shampoo no cabelo de Débora.

(Nota de Campo nº 10, 21/05/2014)

Esta brincadeira demonstrou ser muito tranquila, em que cada criança assumia o seu papel e desempenhava-o com satisfação. Verificou-se, no momento em que trocam

de papéis, algum sentido de partilha, isto é, as duas crianças fazem a mesma coisa mas alternadamente.

Em suma, a brincadeira ao faz-de-conta é um meio para desenvolver relações entre crianças e para estabelecer comunicação verbal e/ou não verbal. Envolve uma série de ações que provocam a tomada de decisão sobre vários aspetos, como quem faz o quê, o que utilizar, quem é o quê e onde estão.

#### 4.4.2 Organização do espaço e dos materiais

Inicialmente, na primeira etapa do projeto de intervenção, conheceu-se os materiais que as crianças mais gostavam na área da *Casinha*. Percebemos que grande parte das crianças inclina-se para os objetos do espaço da cozinha. Referem “A tigela.” (Vicente), “A mesa.” (Vasco), “A cadeira cor-de-rosa.” (Beatriz), “Panela. Para dar comida a eles. Aos bebés.” (Débora).



**Figura 20** - Espaço da cozinha (antes)



**Figura 19** - Espaço da cozinha (depois)

Nestas fotografias podemos ver as crianças a utilizarem vários objetos, antes e depois da reorganização da área da *Casinha*. Os materiais apelam à utilização da imaginação e da criatividade, por isso quanto mais diversos e cativantes forem melhor.

Também se verificou o gosto por alguns objetos do quarto das trapalhadas como é o caso dos “Carrinhos de bebé.” (Daniel), “Bebés.” (Rafael), “Do secador. O carrinho com as bonecas.” (Maria), “O computador. Com os bebés.” (Lourenço).



**Figura 21** - Objetos do quarto das trapalhadas



**Figura 22** - Objetos do quarto das trapalhadas

Quanto à organização do espaço, percebeu-se que as crianças não escolhiam quando brincar nesta área. É um momento decidido pela educadora mas que se tornaria mais prazeroso se fosse totalmente livre e organizado consoante regras, que necessitavam de ser consolidadas.

#### **4.4.3. O momento da arrumação**

Neste ponto pretende-se mostrar como as crianças encaram o momento da arrumação e como ele decorre na *área* da Casinha. A arrumação é uma atividade de vida prática, isto é, está sempre presente e é necessária. No jardim de infância, é parte integrante de qualquer rotina e o modo como é feito tem como objetivo proporcionar novas aprendizagens de saber-fazer, como por exemplo, no âmbito da matemática, situações práticas ligadas à seriação, noção espacial, lateralidade, etc.

De maneira geral, as crianças associam o momento da arrumação a situações de rotina diária, como ir ao recreio ou ajudar na colocação das camas para o repouso. Os resultados da análise das entrevistas mostra que, quando é para a arrumar, as crianças referem que arrumam ou ligam esse momento com ou a outros que se seguem, mostrando que conhecem como decorre o seu dia e que sabem o que se vai passar a seguir.

Raquel diz “Pôr as camas... Ajudar” tal como António “Dormir.”. Já Beatriz parece saber exatamente o seguimento dos vários momentos “/Pa/ pôr as camas. É /pa/ ir /po/ banco. Sim (arrumo), é /pa/ ir /po/ banco.”. Outras crianças associam a arrumação a ir para o recreio, como é o caso da Vitória “Vamos /pa/ rua.” e João “Ir à rua.”

Este aspeto vem confirmar a importância que a rotina diária tem para as crianças, pois permite-lhes saber sempre o que vai acontecer. O estabelecimento de uma rotina diária dá mais segurança e estabilidade às crianças, sem que se sintam ansiosas.

O momento da arrumação pode gerar alguma impaciência ou agitação nas crianças, porque sabem que vão fazer algo a seguir e querem despachar-se ou porque não sabem como arrumar.

Arrumar mostra-se uma atividade prazerosa, como é o exemplo de Rita “(...) eu gosto muito de brincar é arrumar e desarrumar.”. Esta criança vê na arrumação uma forma de brincar, lembrando as brincadeiras de construir e desconstruir legos, porque é esse fator que agrada às crianças. Já outras crianças gostam de arrumar, porque o vêm como uma possibilidade para fazer outra coisa ou ir para outro lugar.

O não saber arrumar é motivo para as crianças não gostarem desta atividade como diz Vasco “Não, porque não /sabo/.” e Miguel “Não. Às vezes não sei onde são algumas coisas.” O facto de as crianças dizerem que não sabem arrumar levou-nos então a pensar nalgumas ações, referidas no capítulo anterior, que levassem as crianças a saber como e onde arrumar.

O modo como as crianças arrumam mostrou-se um pouco desorganizado, porque as crianças iam saindo da área da *Casinha* e quando chegava a altura de arrumar já nem todas lá estavam.

Surge o momento da arrumação e já estão muitas crianças fora da casinha. Acabam por ficar três crianças a arrumar. Colocam todos os utensílios nas prateleiras de um móvel na cozinha. O Miguel deixa a mesa posta, coloca os pratos as taças e os copos na mesa. A educadora intervém na arrumação e vai ajudando e dizendo os lugares das coisas. Passados cinco minutos a educadora fica a arrumar sozinha.

(Nota de Campo nº 4, 18/03/2014)

Este momento mostra que as crianças não têm o hábito de ficar numa área de interesse e depois arrumar o que desarrumam. Com isto, algumas regras deveriam ser negociadas e consolidadas para tornar a arrumação um momento mais fácil e agradável para todos. Reflete-se novamente sobre se sabem ou não como arrumar, pois colocam todos os objetos no mesmo sítio. A intervenção da educadora mostra que ainda não há



autonomia suficiente para o fazerem sozinhas mas é benéfica pois assim as crianças sentem-se apoiadas.

Também noutro momento foi visível que as crianças saem da área da *Casinha* sem arrumar sendo necessário a intervenção do adulto: “Várias crianças começam a sair da *Casinha* e a educadora diz: Não, não, venham arrumar” (Nota de Campo nº7, 27/03/2014). Apelar ao sentido de responsabilidade e de união é uma mais-valia para formar indivíduos cooperativos e que respeitam o outro.

A intervenção da educadora mostra-se frequente, por vezes por sua vontade e outras porque é chamada pelas crianças, como é o caso:

O Guilherme vai até à educadora e diz: “Maria está tudo espalhado na cozinha” ao que a educadora responde “Aí está? Então temos de arrumar. A educadora chega à *Casinha*, dizendo: Agora os rapazes apanham o que está no chão para depois irem à rua. Rita: E as raparigas? Educadora: As raparigas põem a mesa.

(Nota de Campo nº 7, 27/0/2014).

Esta criança mostra-se desconfortável com a situação e recorre à ajuda do adulto, o que, nestes momentos, é uma mais-valia.

O lugar dos objetos é também um passo importante para a arrumação. Nesta investigação foi perceptível que nem sempre as crianças sabiam onde arrumar certos objetos, o que se verificou mais no espaço da cozinha.

No quarto das trapalhadas todos os objetos ficam no devido lugar. Na cozinha, a arrumação gera alguma confusão entre as crianças. A educadora intervém ajudando a arrumar os pratos e copos na mesa.

(Nota de Campo nº7, 27/03/2014)

Contudo, os dados recolhidos através das entrevistas mostram que até existe este conhecimento por parte das crianças. Como diz Maria “/Cas/ tigelas aqui e os copos com os pratos /cos/ talheres (apontando para a mesa).” e a Débora “Meter aqui.” (Apontando para o móvel) “E depois mete os copos aqui e depois os outros aqui à volta disto.” (Da mesa). Outras crianças até parecem distinguir os objetos do quarto das trapalhadas e da cozinha. Para Sofia “A banana é na casinha. O bebé é no /cabeleleiro/.” e os pratos são “Na mesa.”. Também Guilherme faz esta distinção: “No cesto, laranjas. O computador na caixa.”. O móvel que existe no espaço da cozinha é um lugar de referência, para a maioria das crianças, no momento de arrumar. Vitória faz-lhe referência quando diz, “Põe-se ali e ali (armário) e os carrinhos ao pé do espelho.”.

Neste aspeto, houve uma criança, Ricardo, a referir-se ao que utiliza para arrumar “Com as mãos.” (Apontando para os pratos na mesa e as frutas na tigela).

Em síntese, as crianças têm conhecimentos sobre o modo como devem arrumar e associam a arrumação a momentos da rotina diária mas o seu decorrer mostra algumas dificuldades.

## Considerações Finais

Denominado Projeto “Mudámos a *Casinha!*”, este estudo procurou conhecer como brincam as crianças, na segunda infância, especificamente na área da *Casinha*. A investigação seguiu os pressupostos do paradigma qualitativo, recorrendo à metodologia investigação-ação, o que se revelou bastante pertinente e interessante para o nosso crescimento enquanto educadores de infância pois poderemos sempre utilizá-la caso se aplique.

Com isto, pretendíamos atingir os seguintes objetivos:

- Conhecer o decorrer da brincadeira na área da *Casinha*;
- Perceber o ponto de vista das crianças sobre esta área de interesse;
- Atuar ao nível da organização e gestão do grupo e do espaço no que concerne à respetiva área.

É tempo para responder à questão de investigação “Como se organizam as crianças de 3/4 anos durante a brincadeira na área da *Casinha*?”

Brincar é um direito da criança, onde é necessário interesse, curiosidade e estado de espírito para que desfrute desta atividade em pleno. A criança deverá ter prazer e alegria ao brincar e daí não se deve esperar nenhuns resultados. Na sua essência, brincar constitui-se a principal atividade de toda a infância.

As brincadeiras envolvem toda a fantasia que a criança tem dentro de si, a imaginação e a criatividade são requisitadas em todos os momentos, assim constatámos que é uma atividade muito rica e com imenso impacto no desenvolvimento integral da criança. Nas brincadeiras, as crianças vão mais longe, desinibem-se, criam personagens e/ou imitam aquilo que lhes é conhecido. Ao observarmos as crianças de 3 e 4 anos daquela específica sala foi sempre notório que existia muita fantasia nas brincadeiras, contudo a realidade estava sempre presente, ou porque se vestiam de algo que gostavam de ser, ou porque traziam para a ação um familiar.

A criança está em constante interação com os outros e, numa sala de jardim de infância, com outras crianças. As brincadeiras podem ser solitárias, paralelas, associativas e cooperativas, evolução que se verifica com a idade das crianças. Verificámos que as brincadeiras caracterizavam-se por ser associativas, isto é, as crianças brincavam umas com as outras. Porém, a brincadeira a pares ou a três

predomina, sendo raro observar-se brincadeiras, com comunicação e troca de ideias, com mais de três crianças.

O facto de termos tido a oportunidade de realizar uma investigação em que ouvimos o que as crianças tinham a dizer sobre um assunto que lhes diz muito, foi muitíssimo positivo e que na nossa opinião torna o trabalho mais interessante, porque elas são os **sujeitos ativos neste processo**.

O projeto, aqui implementado, tinha como intenção reorganizar o espaço e gerir o grupo na área da *Casinha*, por isso considero que os objetivos foram cumpridos. Foi um projeto que se mostrou bastante adequado e proveitoso, indo ao encontro das necessidades daquele ambiente educativo e que acabou por torná-lo mais rico e alegre. Criou nas crianças um sentido de autonomia e responsabilidade mais desenvolvido, pois agora encaram aquela área de interesse igual às outras, no sentido em que é livre e voluntária, mas em que existem regras e todos as sabem e fazem por cumprir. Neste momento, as crianças não vão todas para aquele espaço ao mesmo tempo e começam a mostrar alguma autonomia na resolução de pequenos conflitos que daí surgem.

Valorizamos bastante a implementação deste projeto, uma vez que criou, na sala, novas dinâmicas de gestão do espaço, dos materiais e do grupo. Foi um projeto aplicado na área da *Casinha*, mas que acabou por ser transversal aos outros espaços da sala, pois a organização que daí se originou e a participação coletiva num espaço que é de todos permitiu que o grupo adquirisse competências de responsabilidade, negociação e autonomia.

As limitações sentidas relacionam-se com o fator tempo, pois julgo que nos prejudicou um pouco a simultaneidade de atividades, tanto de cariz institucional como de sala, enquanto o projeto estava a ser implementado, e assim caracteriza-se por ter algumas fragilidades. No entanto, sabemos que com mais tempo, em campo de estágio, seria possível fazer uma observação e avaliação mais rigorosa dos frutos deste projeto, o que iria permitir novas reformulações numa tentativa de melhorarmos cada vez mais aquela área tornando-a mais adequada à faixa etária e ao grupo em si.

Contudo, a reorganização do espaço e a introdução de novos materiais mostrou-se uma lufada de ar fresco, em que todos tinham interesse em participar, inclusive os adultos da sala. O momento da arrumação, apesar das melhorias e do apoio dado, é um trabalho em progresso que consideramos que no dia-a-dia, em conjunto com as crianças, será cada vez mais fácil.

Esta investigação, apesar de não poder ser generalizada, poderia ser utilizada e implementada em salas de jardim de infância com a mesma necessidade, pois é sabido que a área da *Casinha*, em algumas situações, mantém-se igual há vários anos. Consideramos que, o que foi feito nesta área poderia ser feito noutras áreas de interesse, como a garagem ou até a biblioteca. É importante, enquanto educadores acompanharmos a evolução das gerações e adequar os espaços às novas necessidades.

## Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. (T. Vasconcelos, Ed.). Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Almeida, D. M. & Casarin, M. d. (2002). A Importância do Brincar para a Construção do Conhecimento na Educação Infantil. *Revista do Centro de Educação*, 19, 1-6.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2009). *A Criança e o seu Mundo - Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem* (6ª Ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Cordeiro, M. (2007). *O livro da criança do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A esfera dos livros.
- Costa, I. A. (1986). *Eu era a Mãe - Perspectivas Psicopedagógicas de Expressão Dramática no Jardim-de-Infância*. Divisão de Educação Pré-Escolar - Ministério da Educação e Cultura.
- Creche e Jardim Infantil de Benavente. (2013). Projeto Pedagógico - Histórias de contar e encantar.
- Creche e Jardim Infantil de Benavente. (2012). Projeto Educativo.
- Dantas, H. (1998). Brincar e Trabalhar. In T. M. Kishimoto, *O Brincar e Suas Teorias* (pp. 111-121). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Delboni, T. (Maio de 2009). A importância de impor limites. *Coisas de Criança: Guia para Pais e Educadores*, pp. 26-27.

- Delboni, T. (Abril de 2009). Birras e amuos - Manual de "sobrevivência". *Coisas de Criança: O Guia para Pais e Educadores*, pp. 8-9.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Fernandes, S. (Janeiro de 2013). Desenvolvimento Infantil: Como lidar com as birras até aos cinco anos. *Coisas de Criança: O Guia para Pais e Educadores*, p. 32.
- Filho, A. J. (2004). *A Vez e a Voz das Crianças: Uma Reflexão sobre as Produções Culturais na Infância*. Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
- Fortuna, T. R. (2000). Sala de aula é lugar de brincar? *Cadernos de Educação Básica*, 6, 147-164.
- Freixo, M. J. (2009). *Metodologia Científica - Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Garvey, C. (1992). *Brincar*. Lisboa: Edições Salamandra.
- Gaspar, A. & Penas, R. (Janeiro de 2013). Adeus fraldinhas... Olá Bacio! *Coisas de Criança: O Guia para Pais e Educadores*, pp. 20-21.
- Gerhardt, T. E. & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Gonçalves, F. C. & Martins, M. A. (2007). Como (re) constroem as crianças suas identidades no quotidiano, tempos livres e lazer? In P. Pequito & A. Pinheiro, *Quem Aprende Mais? Reflexões sobre Educação de Infância* (pp. 131-141). Porto: Gailivro.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, C. (Dezembro de 2009). A Ludoterapia e a Importância do Brincar: Reflexões de uma Educadora de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 21-24.
- Ketele, J.-M. d. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Lino, D., Niza S. & Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (3ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, M. I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Loureiro, L. M. (2011). *O ecrã da identificação*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Ciências Sociais.
- Marques, T. P. (2011). *Clínica da Infância: Conselhos Práticos de Psicologia Infantil*. Lisboa: Oficina do Livro.
- Mendonça, M. (1994). *A Educadora de Infância: Traço de União Entre a Teoria e a Prática*. Porto: Edições ASA.
- Monteiro, M. M. & Ferreira, P. T. (2006). *Ser Humano*. Lisboa: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F. & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2009). *Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Mc Graw Hill.
- Pires, A. P., Gordo, C., Lopes, G. A., Dias, I. S., Kowalski, I. & Carvalho, I. L. (2008). *Sabe o que é a Educação Pré-Escolar?* Leiria: Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Leiria
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª ed.). (S. Baía, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (1ª ed.). Paris: Gradiva.
- Rigolet, S. A. (2006). *Reestruturar a Casinha: Um Projecto Transdisciplinar*. Porto: Porto Editora.



- Rolim, A. A., Guerra, S. S. & Tassigny, M. M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, 23(2), 176-180.
- Rosa, M. V. & Arnoldi, M. A. (2006). *A Entrevista na Pesquisa Qualitativa*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação - Drama e Dança* (Vol. II). Lisboa: Instituto Piaget.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vasconcelos, T., Katz, L., Ruivo, J. B. & Silva, M. I. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica
- Walsh, D. J., Tobin, J. J. & Graue, M. E. (2002). A Voz Interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância. In B. Spoked, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## **Apêndices**

## Apêndice I – Autorização para fotografar

### Autorização

Eu, Francoise Loureiro Marques Rina (Presidente da Instituição Cooperante), declaro que autorizo a estagiária Joana Alexandra Cascalheira Condeixa (aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar da ESEI Maria Ulrich) a tirar fotografias às crianças da sala dos 3 anos durante a permanência na Instituição, assim como o uso posterior destes materiais para a realização do Relatório Final deste Ciclo de Estudos. O uso destes materiais deverá ser protegido de acordo com a ética profissional, não revelando os dados pessoais ou as caras das crianças.

A Estagiária

Joana Condeixa

O Presidente da Instituição

Francoise Loureiro Marques Rina

Benavente, 26 de 02 de 2014

## Apêndice II – Lista de identificação das crianças codificada

Nome fictício	Idade
Vicente	4
Alberto	3
Daniel	3
Ana	3
Vasco	3
Raquel	3
Jorge	3
Guilherme	3
Rafael	4
António	3
Sofia	4
Rui	3
Vitória	3
Maria	3
Ricardo	4
Débora	3
Beatriz	3
Diogo	3
Rita	4
João	3
Salvador	3
Filipe	3
Miguel	4
Lourenço	3
Manuel	3

### Apêndice III – Fotografias da área da *Casinha*







#### **Apêndice IV – Quadro: Fases de Desenvolvimento**



Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Prática de Ensino Supervisionada – Jardim de Infância

## **Fases de Desenvolvimento da Segunda Infância**

### **3 aos 6 anos**

**Trabalho Realizado por:**

Joana Condeixa

Ano letivo: 2013/2

## Introdução

Este trabalho insere-se na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada em valência de Jardim de Infância e surge como um instrumento de consolidação de conhecimentos antes da entrada em campo de estágio.

Este trabalho foi elaborado tendo como grande base o livro *Desenvolvimento Humano de Papalia, Olds e Feldman*, mas também outros autores foram consultados. Desta forma, apresento o desenvolvimento da criança dos 3 anos aos 6 anos, antes da entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico. Baseei-me na denominação dada no livro acima referido: desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial. É de referir que outras denominações poderiam ser escolhidas, mas penso que desta forma a posterior consulta do documento será mais fácil.

A criança deve ser vista como um ser individual, com potencial para se desenvolver e aprender. Assim, cada criança tem as suas características e cresce ao seu ritmo, por isso os aspetos ou comportamentos referidos são indicadores do que deve acontecer e não um dado certo de determinada idade.

Este trabalho está estruturado através de tabelas, sendo que temos todas as idades estudadas presentes nas várias tabelas. O que se diferencia são os vários tipos de desenvolvimento ao longo do documento.



Fases do Desenvolvimento	Idades			
	Segunda Infância	3 aos 4 anos	4 aos 5 anos	5 aos 6 anos
Desenvolvimento Físico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Crescimento</u> rápido mas num ritmo diferente;</li> <li>• Os meninos continuam a ser um pouco mais altos e pesados que as meninas;</li> <li>• Os ossos tornam-se mais rijos;</li> <li>• Cérebro continua em maturação;</li> <li>• Desenvolvem-se muitas capacidades motoras;</li> <li>• O sistema circulatório e respiratório tornam o físico mais forte;</li> <li>• Os “<u>padrões alimentares</u>” tornam-se mais influenciados pelo ambiente” (Papalia, Olds, &amp; Feldman, 2009, p. 239);</li> <li>• Deve permanecer na alimentação as carnes magras e os laticínios;</li> <li>• Devem existir “<u>rotinas de sono</u> regulares e consistentes” (Papalia, Olds, &amp; Feldman, 2009, p. 240) para minimizar ansiedades na hora de ir para a cama;</li> <li>• O número de horas de sono vai decrescendo;</li> <li>• <u>Micção</u>: a maioria das crianças mantém-se seca durante dia e noite;</li> <li>• As áreas sensoriais e motoras do córtex cerebral desenvolvem-se e existe uma “melhor coordenação entre aquilo que a criança quer fazer e aquilo que pode fazer” (Papalia, Olds, &amp; Feldman, 2009, p. 242);</li> <li>• Existe um notório desenvolvimento da <u>motricidade fina</u>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Começam a perder a forma roliça (bebês) e têm uma aparência mais esguia;</li> <li>• Barriga fica mais fortalecida;</li> <li>• Tronco, braços e pernas ficam mais longos;</li> <li>• Come até se sentir saciada;</li> <li>• Todos os dentes primários estão no lugar;</li> <li>• Habilidades motoras: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Não sabe parar de repente ou rapidamente;</li> <li>- Sobe escadas sem ajuda, alternando os pés;</li> <li>- Saltita usando saltos irregulares;</li> </ul> </li> <li>• Verifica-se uma notória preferência pelo uso de uma das mãos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chuchar no dedo até esta idade não afeta os dentes permanentes (Papalia, Olds, &amp; Feldman, 2009, p. 240);</li> <li>• Habilidades motoras: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Controla melhor o movimento de parar, andar e girar;</li> <li>- Desce escadas alternando os pés com apoio;</li> <li>- Saltita 4 a 6 passos com um único pé.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Come tanto quanto aquilo se coloca diante dela (Papalia, Olds, &amp; Feldman, 2009, p. 239);</li> <li>• Os dentes permanentes começam a aparecer no final deste ano;</li> <li>• Sono: dorme em média 11 horas por noite e não dorme sesta;</li> <li>• Com menos de 6 anos as crianças ainda não estão preparadas para integrar despostos organizados porque “o desenvolvimento físico floresce melhor em brincadeiras livres, ativas e não estruturadas” (Papalia, Olds, &amp; Feldman, 2009, p. 243);</li> <li>• Habilidades motoras: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Anda, gira e para prontamente em jogos;</li> <li>- Desce várias escadas sem ajuda, alternando os pés;</li> <li>- Saltita uma distância de 5 metros.</li> </ul> </li> </ul>

Fases do Desenvolvimento	Idades			
	Segunda Infância	3 aos 4 anos	4 aos 5 anos	5 aos 6 anos
Desenvolvimento Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Fase pré-operatório:</b> grande expansão no uso do pensamento simbólico;</li> <li>• <b>Função simbólica:</b> “ausência de estímulos sensoriais ou motores” (Papalia, Olds, &amp; Feldman, 2009, p. 248);</li> <li>• Esta função é visível através “do aumento da imitação transferida, brincadeiras de faz-de-conta e linguagem” (Papalia, Olds, &amp; Feldman, 2009, p. 250);</li> <li>• Aspectos imaturos deste pensamento:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Centração:</b> concentram-se num aspeto em detrimento de outros;</li> <li>- <b>Egocentrismo:</b> presumem que todas as pessoas pensam, percebem e sentem à maneira delas (incapazes de considerar outro ponto de vista) – advém da incapacidade de descentrar;</li> <li>- <b>Conservação:</b> não conseguem entender o facto de duas coisas permanecerem iguais se a sua aparência for alterada, quando nada é acrescentado ou retirado (número, tamanho, peso, área e volume) – advém da incapacidade de descentrar;</li> <li>- <b>Irreversibilidade:</b> não entendem a possibilidade de algumas ações poderem ser revertidas, reestabelecidas à situação original;</li> <li>- <b>Animismo:</b> atribuem vida a objetos inanimados;</li> </ul> </li> <li>• A <b>categorização</b> tem implicações psicossociais, uma vez que as crianças utilizam esta capacidade para muitos aspetos da sua vida;</li> <li>• <b>Memória</b> genérica: produz roteiros de um evento familiar para orientar o comportamento a adotar;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenham formas (círculos, quadrados, triângulos, cruzeiros) e começam depois a combinar as formas em desenhos mais complexos;</li> <li>• Garatuja: já no final as linhas longitudinais tornam-se circulares e depois começa a mostrar alguns indícios da figura humana;</li> <li>• Realismo Falhado – fase figurativa: começa a desenhar a figura humana com braços e pernas;</li> <li>• Começam a saber usar mapas simples;</li> <li>• Entendem a causalidade como algo previsível;</li> <li>• <b>Cognição social:</b> percebem que uma pessoa que não encontra o que quer continua à procura pois sabem que se uma pessoa consegue o que quer fica feliz (quando se inicia o declínio do egocentrismo e se</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Início da fase pictográfica;</li> <li>• No desenho começa a haver tendência para a antropomorfização: colocar características humanas nos elementos da natureza;</li> <li>• <b>Categorização:</b> já utilizam dois critérios: forma e cor;</li> <li>• <b>Cognição social:</b> começam a entender que as pessoas têm diferentes crenças e que isso afeta as ações;</li> <li>• <b>Dissimulação:</b> “entendem que as pessoas que vêem ou ouvem diferentes versões do mesmo evento podem assumir crenças diferentes” (Papalia, Olds, &amp; Feldman, 2009, p. 255);</li> <li>• <b>Linguagem:</b> -Fonologia: identificam a palavra e fazem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Realismo intelectual:</b> o desenho é realista;</li> <li>• Existe uma maior facilidade nas tarefas em espaços bidimensionais;</li> <li>• <b>Entendimento do número:</b> resolvem problemas de ordinalidade (conceito de mais ou menos, menor ou maior);</li> <li>• <b>Mente:</b> reconhecem que experiências, emoções e conhecimentos podem afetar os sonhos;</li> <li>• <b>Linguagem:</b> -Fonologia: capacidade para reconhecer todos os sons (consciência fonológica).</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Memória episódica: memória de longo prazo de experiências específicas ligadas a um tempo e lugar;</li> <li>• Memória autobiográfica: lembranças que formam a história de vida (memórias específicas e de longa duração), é mais sólida quando já existe um bom desenvolvimento da linguagem;</li> <li>• <u>Zona de desenvolvimento proximal</u>: espaço entre aquilo que a criança sabe fazer sozinha e aquilo que ela ainda não está preparada para fazer sozinha;</li> <li>• <u>Linguagem</u>: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fonologia - princípio do contraste: perante dois sinónimos escolhe o que lhe é mais familiar; inventa novas palavras com base no que já sabe para preencher lacunas lexicais;</li> <li>- Definição da palavra: começa pelos atributos funcionais (para que serve), passa pelos atributos percetivos (o que veem) até que exemplificam e referem traços da definição.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>desenvolve a empatia);</li> <li>• Dissimulação: não conseguem reconhecer falsas crenças pois acreditam que todos sabem o que elas sabem;</li> <li>• Memória: podem lembrar-se de alguns detalhes de uma situação durante um ano ou mais;</li> <li>• Linguagem: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliza palavras ou símbolos para mostrar o que gosta ou o que não gosta;</li> <li>- Fonologia: existe uma maior sensibilidade, apreciam rimas e jogos de palavras;</li> <li>- Morfológico-sintático: surgem algumas palavras com função gramatical (pronomes e determinantes artigos, advérbios de lugar...); produz frases simples, interrogativas e negativas;</li> <li>- Pragmática – coordenadas enunciativas: começam a usar deícticos (palavras que fazem conexão com a situação; ex.: eu, tu, aqui, agora, ontem...).</li> </ul> </li> </ul>	segmentação silábica; -Léxico e Semântica: apercebe-se das relações semânticas entre vocábulos; -Morfológico-sintático: produz frases compostas; - Pragmática – atos ilocutórios: forma como se dirige ao outro.	
--	--	---	---	--

Fases do Desenvolvimento	Idades			
	Segunda Infância	3 aos 4 anos	4 aos 5 anos	5 aos 6 anos
Desenvolvimento Psicossocial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Autoconceito</u>: imagem que cada um tem de si próprio;</li> <li>• <u>Autoestima</u> também “tende a ser tudo ou nada” (Papalia, Olds, &amp; Feldman, 2009, p. 282);</li> <li>• Deve conseguir compreender as suas <u>emoções</u> para controlar “o modo como demonstra seus sentimentos e ser sensível ao que os outros sentem” (Papalia, Olds, &amp; Feldman, 2009, p. 282);</li> <li>• Não existe consciência do que causa determinada emoção;</li> <li>• <u>Iniciativa vs Culpa</u> (Erickson): equilíbrio entre o querer fazer e o saber que o que querem fazer pode não ser aprovado socialmente;</li> <li>• <u>Desenvolvimento de género</u>: atribuem qualidades positivas ao seu sexo e qualidades negativas ao outro;</li> <li>• <u>Brincar</u> – jogo construtivo: brincadeira que envolve o uso de objetos ou materiais para fazer algo;</li> <li>• Brincar – jogo faz-de-conta: brincadeira que envolve pessoas ou situações imaginárias e baseia-se na função simbólica;</li> <li>• <u>Disciplina</u>: reforçar o bom comportamento e ignorar e/ou punir (isolamento e negação de privilégios) o mau comportamento;</li> <li>• <u>Agressão</u> instrumental (comportamento agressivo utilizado para atingir um objetivo): brigar por um brinquedo durante um jogo social vai diminuindo à medida que as crianças aprendem a pedir o que querem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Início de algumas manifestações de diferenças de género (diferenças psicológicas, não físicas, entre meninos e meninas);</li> <li>• Os meninos tendem a ser mais agressivos e as meninas mais empáticas e prestativas;</li> <li>• Relações com outras crianças: “sente-se mais atraída para a brincadeira interactiva com outras crianças” (Brazelton &amp; Greenspan, 2009, p. 242);</li> <li>• Não tem competência social para partilhar e cooperar;</li> <li>• Imaginação: começa a usar a fantasia para dar ao que a rodeia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O autoconceito baseia-se em características externas (aspectos físicos, preferências, membros da sua família), mencionam habilidades pessoais geralmente é exagerado e irreal;</li> <li>• Autodefinição – representações únicas: a criança descreve-se a si mesma sem conexões lógicas; Não podem ter duas emoções ao mesmo tempo (Centração), é tudo ou nada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autodefinição – associações representativas: a criança faz conexões lógicas entre aspetos da sua identidade, mas ainda são vistas como tudo ou nada.</li> </ul>

### Referências Bibliográficas

- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2009). *A Criança e o seu Mundo - Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem* (6ª Edição ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2009). *Desenvolvimento Humano*. Mc Graw Hill.

## Apêndice V – Fotografias para a Conversa Orientada















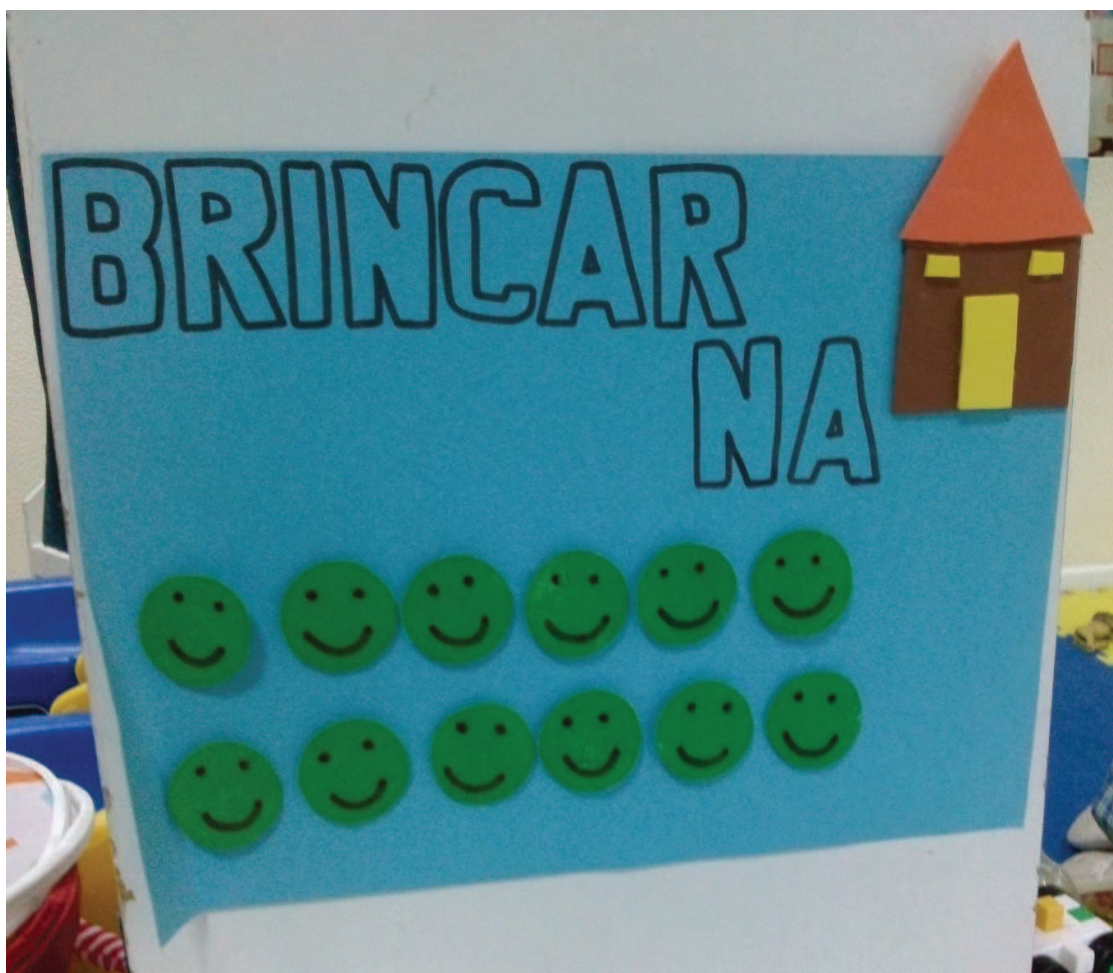








Apêndice VI – Quadro: Limite de crianças na área da *Casinha*



Apêndice VII – Tabela de Frequência na área da *Casinha*





Apêndice VIII – Fotografias do “Depois” da Arrumação da área da *Casinha*

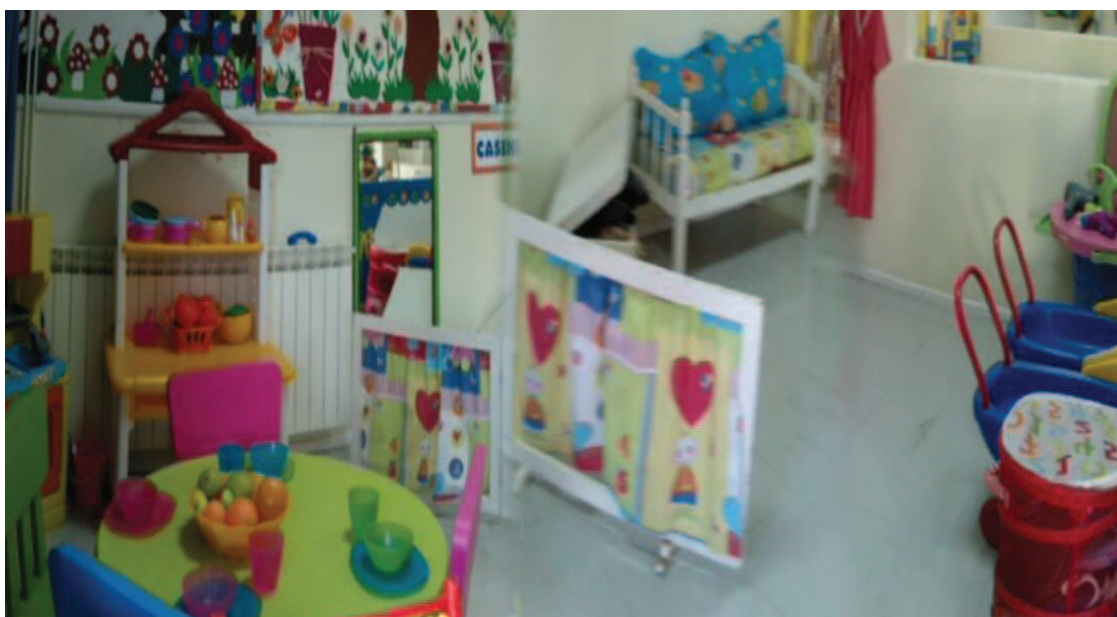












**Apêndice IX – Fotografias dos novos materiais introduzidos**









## Apêndice X – Fotografias: Ações da estagiária







## Apêndice XI – Notas de Campo

NOTA DE CAMPO	
Nº da Nota de Campo: <div>1</div>	
<b>Contextualização</b> <b>Data:</b> 18/03/2014 <b>Hora:</b> 10h10 <b>Local:</b> Sala dos 3 anos – área da <i>Casinha</i> <b>Intervenientes:</b> duas crianças <b>Género:</b> Masculino <b>Idades:</b> Guilherme 3 anos e Rafael 4 anos <b>Outros indicadores de contexto:</b> momento no tapete. Depois da educadora contar a história “É bom ter amigos” de Luísa Beltrão diz “Agora vão mostrar que sabem ser amigos e partilhar brinquedos e podem ir para a casinha”. Antes de irem, fazem um jogo... A educadora vai perguntando o que há na casinha e no cabeleireiro e conforme as crianças vão dizendo levantam-se e vão para a casinha.	
Descrição	Inferência
No espaço da cozinha, o Guilherme tenta tirar uma taça ao Rafael e este puxa-a, ficando com ela. O Guilherme agarra noutro recipiente e com uma colher vai mexendo, continuando a olhar para o Rafael.	O facto de o Guilherme olhar para o Rafael será sinal de provocação, para mostrar que também resolveu o problema?  Existe uma efetiva resolução do problema? Ou acabam por continuara cada um com a sua brincadeira?  O sentido de partilha deve ser desenvolvido?  De qualquer das formas, parece-me que conseguem chegar a algum fim mesmo que não tenha sido através da comunicação.
<b>Comentário: (informações / justificações / enquadramento teórico)</b> Na minha opinião é necessário trabalhar um pouco as situações comunicacionais para que as crianças consigam resolver pequenos conflitos de forma autónoma. Ambas as crianças continuaram a brincar de forma isolada, apesar de um ao lado de outro e não voltou a haver conflito.	

## NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

2

### Contextualização

**Data:** 18/03/2014

**Hora:** 10h20

**Local:** Área da *Casinha* – espaço da cozinha

**Intervenientes:** crianças

**Género:** Feminino e masculino

**Idades:** 3 e 4 anos

**Outros indicadores de contexto:**

Descrição	Inferência
<p>No espaço da cozinha estão quatro crianças à volta da mesa. O Vicente encontra-se em pé e a comer milho e ovo. A Maria que está ao seu lado agarra numa taça com um dos braços e com o que tem livre vai mexendo alguns alimentos que lá tem dentro. Pouco tempo depois agarra num copo e despeja-o para dentro da taça. A Sofia agarra num pepino e com os dedos faz como se o tivesse a descascar tira a tira. O Vicente, continuando neste espaço, agarra numa frigideira e eleva-a com comida dentro. Todos “comem” o que preparam.</p> <p>A Vitória que também se encontra a mexer na comida grita para as crianças que estão no cabeleireiro “Querem vir à festa?”, anunciando que está a fazer um bolo de aniversário. Ao ouvir isto, o Vasco aproxima-se e diz “Este bolo é o meu!”. Várias crianças se juntam à volta da mesa e cantam os parabéns.</p> <p>Depois deste momento o Diogo agarra numa cenoura e vai para o cabeleireiro.</p>	<p>Parece-me que as crianças têm como preferência momentos relacionados com a alimentação, existe muito o gosto por estar no espaço da cozinha.</p> <p>Será que as crianças sabem distinguir os objetos e materiais de cada espaço da casinha?</p> <p>Brincam juntos ou lado a lado?</p> <p>Trazem a realidade para a brincadeira?</p>

### Comentário: (informações / justificações / enquadramento teórico)

É de referir que o Vasco fazia anos alguns dias depois.

Todos os objetos referidos são de plástico e em tamanho reduzido, isto é não são do tamanho real. A comida que se encontra na casinha é toda de plástico e algumas pouco semelhantes à realidade. Poderia introduzir-se novos materiais, que sejam familiares às crianças e que pudesse enriquecer estes momentos de brincadeira.

Apesar de saber que as crianças podem utilizar um determinado objeto dando-lhe outra função que não a que ele tem na realidade, deve-se perceber se é realmente isso que se passa ou se não reconhecem os elementos típicos de um espaço.

Não existe uma diferença notória entre as tarefas que as raparigas e os rapazes fazem.

Observa-se que em alguns momentos a brincadeira já é a pares ou em pequenos grupos.

Creio que o facto de brincarem mais de vinte crianças na mesma zona não é viável. Isto é, as crianças estão sempre a ir umas contra as outras, existe algum conflito na partilha de brinquedos e acabam por não poder disfrutar deste espaço totalmente.



**NOTA DE CAMPO**

Nº da Nota de Campo:

3

**Contextualização****Data:** 18/03/2014**Hora:** 10h30**Local:** Área da *Casinha* – quarto das trapalhadas**Intervenientes:** crianças, estagiária e educadora**Género:** Feminino e masculino**Idades:** 3 e 4 anos**Outros indicadores de contexto:**

Descrição	Inferência
<p>No quarto das trapalhadas estão várias crianças que se encontram vestidas com roupas do baú.</p> <p>O Salvador encontra-se com uma camisa, vem até à estagiária e diz “Papá”. Eu pergunto-lhe “És o papá hoje?”, à qual ele acena com a cabeça.</p> <p>Depois de ver que o Salvador se dirigiu até mim, o António também diz “Joana, olha sou o médico.” A Beatriz deita-se na cama e diz “Tou doente.”, sendo que o António se dirige a ela. Passado alguns minutos, a Beatriz levanta-se e agarra no ferro fazendo-o deslizar sobre um cobertos de bebé em cima da bancada do cabeleireiro.</p> <p>A educadora entra no espaço do cabeleireiro, senta-se no sofá e diz “Ai... Estou doente”. Vêm logo duas crianças tratá-la. O Salvador leva-lhe um prato com um garfo dizendo “É xarope.”</p> <p>Entretanto, a educadora repara que o Ricardo está a choramingar e pergunta o que se passa. Este não responde e o Miguel que está ao seu lado pede desculpa.</p>	<p>Será que este momento mostra que ainda recorrem ao adulto para obter a sua aprovação?</p> <p>As crianças privilegiam a brincadeira aos médicos?</p> <p>Até que ponto a sua brincadeira é autónoma?</p> <p>Que efeitos têm a entrada do adulto na brincadeira?</p> <p>O caminho para a resolução de conflitos está a ser bem construído?</p>

**Comentário: (informações / justificações / enquadramento teórico)**

É de referir que algumas crianças têm médicos na sua família e talvez essa influência se transporte para as brincadeiras no jardim-de-infância. É notável que gostam de se vestir com outras roupas. Tanto rapazes como raparigas brincam com bonecos e com materiais que antes estavam mais direcionados ao sexo feminino.

## NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

4

### Contextualização

**Data:** 18/03/2014

**Hora:** 10h45

**Local:** Sala dos 3 anos – área da *Casinha*

**Intervenientes:** crianças e educadora

**Género:** Feminino e masculino

**Idades:** 3 e 4 anos

**Outros indicadores de contexto:** não existe um limite de crianças por área e a tarefa da arrumação não segue uma regra específica.

Descrição	Inferência
Surge o momento da arrumação e já estão muitas crianças fora da casinha. Acabam por ficar três crianças a arrumar. Colocam todos os utensílios nas prateleiras de um móvel na cozinha. O Miguel deixa a mesa posta, coloca os pratos as taças e os copos na mesa. A educadora intervém na arrumação e vai ajudando e dizendo os lugares das coisas. Passados cinco minutos a educadora fica a arrumar sozinha.	As crianças saberão como arrumar?  O sentido de deixar a mesa posta é inculcado pela educadora ou é espontâneo das crianças?  Que estratégias se poderão utilizar para facilitar o momento da arrumação.

### Comentário: (informações / justificações / enquadramento teórico)

Na minha opinião deveria haver momentos específicos para se falar da arrumação, não só na área da *Casinha* como nas outras. Utilizar algumas estratégias que facilitem esta tarefa, às crianças, poderá ajudá-las a perceber o seu objetivo. Julgo que algumas regras poderiam aqui ser negociadas e consolidadas, como quem brinca também tem de arrumar. Acho que a entrada da educadora neste momento é benéfica pois assim as crianças sentem-se apoiadas num momento que faz parte das suas rotinas.

## NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

5

### Contextualização

**Data:** 27/03/2014

**Hora:** 10h25

**Local:** Sala dos 3 anos – área da *Casinha*

**Intervenientes:** crianças e educadora

**Género:** Feminino e masculino

**Idades:** 3 e 4 anos

**Outros indicadores de contexto:** depois de um momento de conversa no tapete a educadora diz que podem ir brincar para a *Casinha* alertando “Tentem não misturar as coisas dos dois sítios!”.

Descrição	Inferência
<p>A Sofia, que se encontra no espaço da cozinha, agarra uma taça e diz “Hoje vou fazer um bolo. Há anos.” A Vitória agarra num biberão de nenuco e dá à Sofia dizendo “É esparguete”. Esta faz uma expressão facial que mostra confusão.</p> <p>A Sofia vem dizer à estagiária “Hoje a Vitória faz anos” e depois comunica o mesmo ao Ricardo.</p> <p>A Vitória, de avental vestido, agarra numa taça e diz à Sofia “Está aqui um café, agora vou dar comida às pessoas.” A Sofia diz para os colegas que estão à sua volta “Sentados, sou a cozinheira, tudo sentado!”</p>	<p>É recorrente, as crianças brincarem aos aniversários, talvez por ser um momento que vivem em conjunto na instituição.</p> <p>As crianças recorrem ao adulto para lhe contarem o que estão a fazer numa tentativa de partilharem momentos que gostam.</p> <p>Será que as meninas assumem um papel mais vincado no decorrer das brincadeiras?</p> <p>A brincadeira é fragmentada em várias pequenas ações todas com o mesmo fim.</p>

### Comentário: (informações / justificações / enquadramento teórico)

Talvez fosse mais prazeroso e proveitoso se as crianças pudessem escolher, sempre, onde e quando brincar. Considero que a brincadeira segue uma linha de ideias bastante claras apesar de se mostrar com algumas quebras. Verifica-se que as crianças encarnam, várias vezes, o papel de cozinheiro. Este interesse poderia dar origem a uma atividade de vida prática, a culinária.

## NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

6

### Contextualização

**Data:** 27/03/2014

**Hora:** 10h25

**Local:** Área da *Casinha* – quarto das trapalhadas

**Intervenientes:** 4 crianças

**Género:** Masculino

**Idades:** 3 anos

**Outros indicadores de contexto:**

Descrição	Inferência
António e Rafael penteiam-se em frente ao espelho, aproxima-se o Jorge. Dirigem-se até à cama onde todos se sentam... António: “Baixa assim (exemplificando com a sua cabeça)... Boa Jorge, estás a ficar muito bem.” Entretanto chega o Salvador e, com um secador, começa a secar o cabelo ao Jorge.	Verifica-se uma brincadeira organizada em pequeno grupo, onde todos participam. Percebe-se que entram e saem crianças da brincadeira sem haver qualquer problema. Os rapazes parecem entender-se muito bem entre si e consentir as ideias que vão surgindo, por todos.

### Comentário: (informações / justificações / enquadramento teórico)

Na minha opinião este é um bom exemplo de uma brincadeira organizada. No entanto, o facto de serem só rapazes pode mostrar que as brincadeiras são mais agradáveis e/ou fáceis entre crianças do mesmo sexo. Quando uma criança vê, noutra, características semelhantes às suas pode identificar-se o que facilita a interação e o desenvolvimento de uma relação social.

**NOTA DE CAMPO**

Nº da Nota de Campo:

7

**Contextualização****Data:** 27/03/2014**Hora:** 10h25**Local:** Área da *Casinha***Intervenientes:** crianças e educadora**Género:** Masculino e feminino**Idades:** 3 e 4 anos**Outros indicadores de contexto:** momento de arrumação.

Descrição	Inferência
<p>O Guilherme vai até à educadora e diz: “Maria está tudo espalhado na cozinha” ao que a educadora responde “Aí está? Então temos de arrumar.”</p> <p>A educadora chega à <i>Casinha</i>, dizendo: “Agora os rapazes apanham o que está no chão para depois irem à rua.”</p> <p>Rita: “E as raparigas?”</p> <p>Educadora: “As raparigas põem a mesa.”</p> <p>Várias crianças começam a sair da <i>Casinha</i> e a educadora diz “Não, não, venham arrumar.”</p> <p>No quarto das trapalhadas todos os objetos ficam no devido lugar. Na cozinha, a arrumação gera alguma confusão entre as crianças. A educadora intervém ajudando a arrumar os pratos e copos na mesa.</p>	<p>O desejo em arrumar está presente?</p> <p>O apoio do adulto no momento de arrumação deve ser sistemático?</p> <p>Existe algum tipo de diferenciação entre géneros?</p> <p>O que se poderá fazer para que todos colaborem na arrumação da <i>Casinha</i>?</p> <p>É necessário instrumentos que organizem o momento da arrumação?</p>

**Comentário: (informações / justificações / enquadramento teórico)**

O apoio da educadora mostra-se muito positivo uma vez que ajuda as crianças a ganharem autonomia num momento que integra a rotina diária. Julgo que o momento da arrumação está interiorizado em todas as crianças, o modo de fazê-lo é que necessita de ser trabalhado.

## NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

8

### Contextualização

**Data:** 05/05/2014

**Hora:** 10h30

**Local:** Área da *Casinha*

**Intervenientes:** 3 crianças

**Género:** Masculino e feminino

**Idades:** 3 anos

**Outros indicadores de contexto:** neste dia só estavam a brincar na casinha 9 crianças.

Descrição	Inferência
Diogo agarra cada fruta presente na fruteira e aperta-as para dentro do bule, fazendo um som “Tchh”. Diz: “Eu tenho chá. Alguém quer?”	A realidade está sempre presente na brincadeira?
Manuel: “Eu quero.” Ambos “bebem” o chá.	
Diogo “verte” o chá para vários copos, até estarem todos “cheios”.	Integrar os outros na própria brincadeira é um meio para estabelecer relações?
Manuel “com” as frutas que o Diogo utilizou no chá e diz: “Muito bom.”.	A entrada e saída de crianças, durante a brincadeira, torna-a mais rica?
Aproxima-se a Beatriz: “Vou fazer sopa.”	
Diogo: “Eu tenho um chá.”	A brincadeira é associativa?

### Comentário: (informações / justificações / enquadramento teórico)

Parece-me que as brincadeiras deste grupo já são a pares e, por vezes, em pequenos grupos. Nota-se que as crianças recorrem a conhecimentos do seu quotidiano e ao que veem no dia-a-dia. Este é um aspeto importante porque vem enriquecer a brincadeira e torná-la um meio para conhecer outras realidades, uma vez que há uma interação constante entre crianças.

As crianças, em questão, são normalmente reservadas e um pouco tímidas mas na brincadeira pode-se constatar que há um envolvimento ativo e que integram os colegas nas suas fantasias. Isto, revela que em brincadeira, as crianças, se soltam, vão mais além e deixam um pouco de lado as suas inibições e/ou medos.

## NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

9

### Contextualização

**Data:** 05/05/2014

**Hora:** 11h05

**Local:** Área da *Casinha*

**Intervenientes:** duas crianças

**Género:** Feminino

**Idades:** 3 anos

**Outros indicadores de contexto:** neste dia só estavam 9 crianças a brincar na área da *Casinha*.

Descrição	Inferência
Beatriz passeia o carrinho com um bebé, lá dentro. Chega-se ao pé da Raquel e diz: “O meu bebé tem fome. O biberon?” Raquel estica o braço dando-lhe um tomate.  Beatriz: “Mas isto não é o biberon.” Afasta-se de Raquel e dirige-se ao móvel de arrumação das louças, legumes e frutas.  Agarra numa cenoura e encosta-a junto ao móvel e com a outra mão roda uma torneira inexistente. Dá a cenoura ao bebé como se fosse o biberon. Por fim, agarra no pé colocando-o de pé e bate-lhe suavemente nas costas enquanto passeia pelo espaço.	As crianças imitam aquilo que veem?  Pareceu-me que Raquel estava a usar a sua imaginação ao atribuir ao tomate a função de biberon. Mas não se importou com a rejeição da colega.  Beatriz terá usado a cenoura por ter uma forma mais parecida à do biberon?  Beatriz resolveu o seu problema? Encontrou a solução que mais lhe agradava?

### Comentário: (informações / justificações / enquadramento teórico)

Este é um momento típico de brincadeira “às mães e aos filhos” que parece manter-se ao longo dos anos. A Beatriz é uma criança sem irmãos, no entanto, reproduz a relação mãe-filho de forma muito real. É notório que as crianças têm facilidade em arranjar soluções que satisfaçam a sua fantasia.

**NOTA DE CAMPO**

Nº da Nota de Campo:

10

**Contextualização****Data:** 21/05/2014**Hora:** 10h20**Local:** Área da *Casinha***Intervenientes:** duas crianças**Género:** Feminino e masculino**Idades:** 3 anos**Outros indicadores de contexto:**

Descrição	Inferência
Débora está de pé em frente ao espelho do toucador. Agarra na embalagem de shampoo entornando-a sobre o seu cabelo e depois passa a escova pelo cabelo.	As brincadeiras são igualmente ricas, mesmo quando não existe comunicação oral?
O João chega e senta-se no banco do toucador, Débora “seca-lhe” o cabelo e penteia-o com as mãos, depois volta a “secar” o cabelo.	As crianças imitam aquilo que veem?
Débora abana a cabeça a João e virando-se para a estagiária diz: “Eu tou aqui a lavar-lhe o cabelo.” Continua a “deitar” shampoo sobre o cabelo de João até que diz: “Já não há.”	O facto de não haver mais shampoo provocou a troca de papéis?
Trocam de lugares... João põe shampoo no cabelo de Débora.	Este é um momento de conflito? Houve autonomia na sua resolução?
Entra a Beatriz e diz: “Eu quero pentear.”	O João acaba por ir para o mesmo espaço de Beatriz com a intenção de continuar o conflito?
João: “Não podes.”	
A Beatriz agarra no shampoo e João tira-lho das mãos. A Beatriz acaba por ir para junto do baú.	
O João acaba por sair de perto do toucador e ir “vestir” roupas para perto do baú.	

**Comentário: (informações / justificações / enquadramento teórico)**

Esta brincadeira demonstrou ser muito tranquila em que cada criança assumia o seu papel e o desempenhava com satisfação. Verificou-se o momento em que trocam de papéis o que pode demonstrar algum sentido de partilha, isto é, as duas crianças fazem as mesma coisa mas alternadamente.



## NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

11

### Contextualização

**Data:** 21/05/2014

**Hora:** 10h40

**Local:** Área da *Casinha*

**Intervenientes:** duas crianças

**Género:** Feminino e masculino

**Idades:** 3 anos

**Outros indicadores de contexto:**

Descrição	Inferência
Daniel e Raquel estão sentados à mesa, na cozinha, a preparar algo, mexem os tachos e agarram algumas frutas. Daniel: “Tou a fazer um bolo pa avó.” Ambos “comem” o bolo. Daniel: “Já acabei de comer.”, enquanto olha para Raquel.	Trazem pessoas do seu dia-a-dia para a brincadeira?  O facto de Daniel olhar para Raquel confirma que ambos estão integrados na mesma brincadeira?
Levantam-se os dois da mesa e vão para o quarto das trapalhadas e começam a vestir-se.	Existe a necessidade de vestir roupas para assumir outros papéis?

### Comentário: (informações / justificações / enquadramento teórico)

A brincadeira a pares mostra-se por vezes mais confortável do que em pequenos grupos, uma vez que o diálogo se torna mais evidente e é mais fácil a troca de ideias.

O facto de trazerem para a brincadeiras pessoas que conhecem mostra que estas desempenham um papel importante nas suas vidas.

## **Apêndice XII – Pedido de autorização para a realização das entrevistas às crianças**

Caro(a) Encarregado(a) de Educação

Eu, Joana Condeixa, estagiária na sala dos 3 anos, da Creche e Jardim Infantil de Benavente, no âmbito do Mestrado Profissionalizante em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich encontro-me a realizar o relatório final deste ciclo de estudos.

Este relatório é desenvolvido com o objetivo de reorganizar a brincadeira na área da *Casinha*, sob a orientação da Professora Isabel Gerardo. Com esta investigação pretendo compreender como a brincadeira na *Casinha* é vista pelas crianças, perceber se brincam a pares ou em grupo e a forma como se organizam nesta área.

Nesta investigação preveem-se entrevistas individuais às crianças, as mesmas serão feitas no período em que o seu educando se encontra na instituição e respeitando sempre as atividades programadas pela educadora e instituição.

Desta forma, venho solicitar-lhe a autorização para que o seu educando seja um dos protagonistas desta investigação.

Pela minha parte, comprometo-me a acautelar os interesses da criança e a ter em conta as questões relacionadas com a ética na investigação com crianças. Disponho-me para qualquer informação complementar, presencialmente na instituição.

Agradeço a sua compreensão,  
Com os melhores cumprimentos

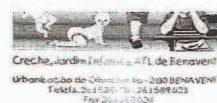
---

(Joana Condeixa)

# Apêndice XIII – Autorização das entrevistas

IMP07.IT01.PC04

## 3 ANOS 2013/2014



Assunto: Entrevista

Nº	NOMES UTENTES	TOMEI CONHECIMENTO
		Paul Bp
		AFONSO EISA GONCALVES
		Alexandre Edmundo
		Café
		Inês Ferreira
		Kaisio Araujo
		Carlos Branco
		Silvia
		Patricia Correia
		Miguel Edmundo
		Cláudio Gonçalves
		Ana Sofia Correia
		DM
		Carolina Belo
		Paulo da Silva
		Nelly
		Cláudia Ribeiro
		Silvia (gestão do 400)
		Sim (gestão do 400)
		2.ª Sec
		John
26		
27		
28		

A Responsável da Sala: Maria Brito Fontes

A Ajudante de Ação Educativa: Filomena Guerra

Revisão 00

DATA DA REVISÃO: 20/05/2012

## Apêndice XIV – Guião da Entrevista às crianças

### Guião da Entrevista às Crianças

#### Objetivo Geral:

Perceber como as crianças organizam a brincadeira na *casinha*: como gerem o espaço e os materiais e que papéis sociais são assumidos pelos diferentes intervenientes.

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Questões
<u>Validação da Entrevista</u>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Dar a conhecer os motivos da entrevista;</li><li>▪ Assegurar condições de realização da entrevista.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Informar o entrevistado sobre o objetivo da entrevista;</li><li>▪ Pedir autorização para gravar a entrevista.</li></ul>
<u>Introdução</u>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Introduzir o tema de conversa.</li></ul>	1. Gostas de brincar?
<u>Recurso à fotografia</u>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Facilitar o início da entrevista recorrendo a algo que as crianças conhecem.</li></ul>	2. Que área da sala é esta?
<u>Conceções das crianças acerca da brincadeira na casinha</u>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Perceber a importância da brincadeira;</li><li>▪ Conhecer os papéis existentes;</li><li>▪ Identificar pares ou grupos de brincadeira;</li><li>▪ Perceber se desempenham papéis sociais;</li><li>▪ Identificar comportamentos de liderança;</li><li>▪ Conhecer o processo de arrumação.</li></ul>	3. Brincas muito ou pouco na <i>casinha</i> ? Porquê? 4. Quando lá estás, brincas a quê? Gostas de ser quem? Fazes de conta que és quem? 5. Brincas com quem? 6. Quais são os teus materiais/brinquedos preferidos? 7. Costumas zangar-te? Explica como são essas zangas. 8. Como te sentes a brincar na <i>casinha</i> ? 9. Quando está na hora de arrumar a <i>casinha</i> , o que fazes? 10. Gostas de arrumar?
<u>Conclusão</u>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Concluir a entrevista.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Agradecer a participação.</li></ul>

## Apêndice XV – Quadro: Transcrição das Entrevistas

1. Gostas de brincar?	Vicente: Sim.
	Alberto: Sim.
	Daniel: Sim.
	Ana: Sim.
	Vasco: Sim.
	Raquel: Sim.
	Guilherme: Sim.
	Rafael: Sim.
	António: Sim.
	Sofia: Sim.
	Rui: Sim.
	Vitória: Sim.
	Maria: Sim.
	Ricardo: Sim.
	Beatriz: Sim.
	Débora: Sim.
	Diogo: Sim.
	Rita: Sim.
	João: Sim, porque sim eu gosto.
	Salvador: Sim.
	Filipe: Sim.
	Miguel: Sim.
	Lourenço: Sim.

<p>2. Reconheces este espaço? Que área da sala é esta?</p>	<p>Vicente: Sim. A mesa. A casinha.</p> <p>Alberto: Sim, é a casinha.</p> <p>Daniel: Hum... Casinha.</p> <p>Ana: A casinha.</p> <p>Vasco: Sala. Hum... O /cabeeiro/ os carrinhos... /Cozina/.</p> <p>Raquel: Sim, casinha.</p> <p>Guilherme: Sim. Amm... Cabeleireiro e a casinha.</p> <p>Rafael: É da nossa sala. A Cozinha.</p> <p>António: Gosto de brincar. A casinha.</p> <p>Sofia: A casinha.</p> <p>Rui: Sim, casinha.</p> <p>Vitória: Sim, a casinha.</p> <p>Maria: Sim, a casinha.</p> <p>Ricardo: Sim. Amm... As casinhas das bonecas.</p> <p>Beatriz: Casinha.</p> <p>Débora: Sim. É o pequeno-almoço. Casinha.</p> <p>Diogo: É grande. É igual a este (aponta para a fotografia da casinha). Casinha.</p> <p>Rita: Cozinha. Cabeleireiro.</p> <p>João: Sim. Eu não /sabo/. A casinha.</p> <p>Salvador: Sim, é a casinha.</p> <p>Filipe: Sim. Casinha.</p> <p>Miguel: Sim. Hum... Casinha.</p> <p>Lourenço: É a casinha.</p>
--	---

<p>3. Brincas muito ou pouco na <i>casinha</i>? Porquê?</p>	<p>Vicente: Muito. Porque sim.</p> <p>Alberto: Ah, muito.</p> <p>Daniel: Pouco, porque...</p> <p>Ana: Muito.</p> <p>Vasco: Pouco, estou cansado.</p> <p>Raquel: Muito, /pa/ brincar.</p> <p>Guilherme: Pouco, porque sim.</p> <p>Rafael: Muito. Porque gosto.</p> <p>António: Muito, porque gosto.</p> <p>Sofia: Muito, porque sim.</p> <p>Rui: Muito.</p> <p>Vitória: /Munto/, porque sim.</p> <p>Maria: Muito, não sei.</p> <p>Ricardo: Muito, porque eu...</p> <p>Beatriz: Muito.</p> <p>Débora: Muito, porque sim.</p> <p>Diogo: Pouco, porque fico cansado.</p> <p>Rita: Muito, porque eu gosto.</p> <p>João: Muito, porque sim.</p> <p>Salvador: Muito.</p> <p>Filipe: Muito, porque eu gosto.</p> <p>Miguel: Muito, porque tem lá muitas coisas. Tem lá... Copos, /cenoras/.</p> <p>Lourenço: Muito, porque eu gosto.</p>
---	--

<p>4. Quando lá estás, brincas a quê?</p>	<p>Vicente: Dos carros. Com o cabeleireiro.</p> <p>Alberto: Às... com os amigos. Com os brinquedos.</p> <p>Daniel: Comer...</p> <p>Ana: (não respondeu)</p> <p>Vasco: Com o /tatador/ (computador). Estou a brincar na casinha.</p> <p>Raquel: /Senhotes/. Sim (quando perguntado se é com os bebés).</p> <p>Guilherme: Com o computador: A /tagar teglas/ (carregar nas teclas).</p> <p>Rafael: A isto... Às coisas... Às /furtas/ e as frigideiras e às panelas.</p> <p>António: Também gosto. Ah... Aos toiros. A brincar com o computador.</p> <p>Sofia: À banana, é comer banana.</p> <p>Rui: /Co/ o /cutador/. Bonecos. Com a cozinha.</p> <p>Vitória: Brinco com os carrinhos. /Bingo/ a Inês.</p> <p>Maria: Às duas coisas. É cabeleireiro e casinha.</p> <p>Ricardo: Amm... (aponta para a cozinha). Almoços.</p> <p>Beatriz: Aqui, são as coisa /pa/ /petear/.</p> <p>Débora: Cadeira.</p> <p>Diogo: Brinquedos.</p> <p>Rita: Gosto muito de brincar aqui na cozinha. /Papar/.</p> <p>João: /Cabeleiro/ (penteia no seu cabelo). Arranjar o cabelo.</p> <p>Salvador: (não perguntei porque a conversa fluiu)</p> <p>Filipe: Às escondidas.</p> <p>Miguel: Brinco aqui (apontando para a cozinha). /Tou/ aqui a tirar coisas.</p> <p>Lourenço: (não respondeu)</p>
---	---



<p>5. Fazes de conta que és quem?</p>	<p>Vicente: Não sei.</p> <p>Alberto: O Afonso.</p> <p>Daniel: A cozinheira.</p> <p>Ana: (não respondeu)</p> <p>Vasco: Mesa...</p> <p>Raquel: Do /cabeleiro/.</p> <p>Guilherme: Amm... Isto (apontando para a fotografia).</p> <p>Rafael: Ninguém...</p> <p>António: A mãe. Dá coisas aos meninos (o que faz a mãe). Surpresas (o que dá aos meninos).</p> <p>Sofia: Cozinheira. Dá comer. Aos meninos.</p> <p>Rui: (não perguntei porque a conversa fluiu)</p> <p>Vitória: A mãe. /Tabalale/ (trabalhar).</p> <p>Maria: A cozinheira. Alface e batata frita com carne e arroz. É a minha preferida.</p> <p>Ricardo: Cozinheiro.</p> <p>Beatriz: Matilde /Maques/.</p> <p>Débora: A cozinheira. (faz um movimento com o braço como se tivesse a mexer o que está dentro do tacho).</p> <p>Diogo: (não respondeu)</p> <p>Rita: Mamã. Faz o almoço, jantar, põe eles a dormir.</p> <p>João: (não perguntei porque a conversa fluiu)</p> <p>Salvador: O Simão.</p> <p>Filipe: Homem aranha.</p> <p>Miguel: Cozinheiro.</p> <p>Lourenço: Tomás Bexiga.</p>
---------------------------------------	---

<p>6. Brincas com quem?</p>	<p>Vicente: Martim e com o Tomás Basílio e o Tomás Bexiga.</p> <p>Alberto: Com a Constança e com o Simão.</p> <p>Daniel: O /Maco/ e Ângela e a /Cocoina/ (Carolina).</p> <p>Ana: O /Yaro/ e a Inês. Com o Martim.</p> <p>Vasco: Com o /Yayo/, com o /Facisco/. Com o Tiago.</p> <p>Raquel: /Ca/ /Maiana/ /ca/ Matilde Marques.</p> <p>Guilherme: Com o Gabriel.</p> <p>Rafael: Com todos.</p> <p>António: Com o Bernardo, com o Duarte. Sim, com o Tomás Bexiga.</p> <p>Sofia: /Ca/ Mariana e /ca/ Constança.</p> <p>Rui: Duarte e o /Satiago/.</p> <p>Vitória: Com a Inês e com a Mariana.</p> <p>Maria: Com a Inês.</p> <p>Ricardo: Com a Inês, /co/ Tomás Basílio.</p> <p>Beatriz: /Co/ Gonçalo, com o Simão. E o Afonso Maria e o Afonso Martinho.</p> <p>Débora: Simão e Duarte.</p> <p>Diogo: Com Yaro e Santiago.</p> <p>Rita: Com a Constança.</p> <p>João: /Co/ Duarte e /co/ Gonçalo.</p> <p>Salvador: (não perguntei porque a conversa fluiu)</p> <p>Filipe: /Yaló/ e a Mariana.</p> <p>Miguel: Martim e o Afonso Maria.</p> <p>Lourenço: O /Matim/ e o Afonso Vieira.</p>
---------------------------------	---

<p>7. Quais são os teus materiais/brinquedos preferidos?</p>	<p>Vicente: A tigela.</p> <p>Alberto: A cozinha.</p> <p>Daniel: Carros e brinquedos... Mesa. Carrinhos de bebé.</p> <p>Ana: (não respondeu)</p> <p>Vasco: O /tatador/ (computador). A /cacainho/ (carrinhos). A mesa.</p> <p>Raquel: A Sofia (boneca). As bonecas.</p> <p>Guilherme: Hum... O computador e isto (apontando para os pratos na fotografia).</p> <p>Rafael: Bebés. Comida.</p> <p>António: O carro, este carro.</p> <p>Sofia: Banana, laranja. Bebés, porque sim.</p> <p>Rui: (Aponta para a tigela e os pratos).</p> <p>Vitória: Este e este. É o carrinho, carrinho. Este, mesa. (Aponta para as frutas).</p> <p>Maria: Cabeleireiro. Do secador. O carrinho com as bonecas.</p> <p>Ricardo: (aponta para o computador, o móvel de arrumar os pratos e os carrinhos).</p> <p>Beatriz: /Coderosas/ (cor de rosa). A cadeira cor-de-rosa.</p> <p>Débora: Panela. Para dar de comida a eles. Aos bebés.</p> <p>Diogo: (não perguntei porque a conversa fluiu)</p> <p>Rita: A cozinha.</p> <p>João: Eu não /sabo/. Gosto deste, /cabeleiro/.</p> <p>Salvador: O carrinho.</p> <p>Filipe: (não perguntei porque a conversa fluiu)</p> <p>Miguel: O copo, as cenouras.</p> <p>Lourenço: O computador. Com os bebés.</p>
--	--

<p>8. Costumas zangar-te? Explica como são essas zangas.</p>	<p>Vicente: Não.</p> <p>Alberto: Não.</p> <p>Daniel: Não...</p> <p>Ana: Sim... Não (brigar com os amigos).</p> <p>Vasco: Não.</p> <p>Raquel: Não.</p> <p>Guilherme: Não.</p> <p>Rafael: Não.</p> <p>António: Não.</p> <p>Sofia: Não.</p> <p>Rui: Não.</p> <p>Vitória:</p> <p>Maria: Não.</p> <p>Ricardo: Não.</p> <p>Beatriz: Não.</p> <p>Débora: Não.</p> <p>Diogo: Não.</p> <p>Rita: Não.</p> <p>João: Não.</p> <p>Salvador: Não.</p> <p>Filipe: Sim, porque sim.</p> <p>Miguel: Não.</p> <p>Lourenço: Sim. Porque sim.</p>
--	---

<p>9. Como te sentes a brincar na <i>casinha</i>?</p>	<p>Vicente: Contente.</p> <p>Alberto: Contente.</p> <p>Daniel: Contente, gosto de brincar.</p> <p>Ana: Contente, gosto.</p> <p>Vasco: /Cotete/ a brincar.</p> <p>Raquel: Contente.</p> <p>Guilherme: Contente, sim (gosto).</p> <p>Rafael: Muito bem. Contente.</p> <p>António: Contente, sim (gosto).</p> <p>Sofia: Bem. Sim (contente).</p> <p>Rui: /Cotente/, sim (gosto).</p> <p>Vitória: Contente, Sim (gosto).</p> <p>Maria: Gosto. Contente.</p> <p>Ricardo: Contente, sim (gosto).</p> <p>Beatriz: Mas depois vou brincar /co/ as bonecas depois vou sentar aqui e depois vou ao /caeeiro/.</p> <p>Débora: Na cadeira. Contente.</p> <p>Diogo: Contente.</p> <p>Rita: Contente.</p> <p>João: Com as cadeiras. Não /sabo/. Triste, porque sim. Contente.</p> <p>Salvador: Bem.</p> <p>Filipe: Contente.</p> <p>Miguel: Contente.</p> <p>Lourenço: Com as cadeiras. Contente.</p>
---	---

<p>10. Quando está na hora de arrumar a <i>casinha</i>, o que fazes?</p>	<p>Vicente: Arrumar, com as mãos.</p> <p>Alberto: Também arrumo.</p> <p>Daniel: Sim (arrumo), este aqui (os carrinhos ao pé do espelho) e o /comcomtor/ aqui (o computador em cima do móvel).</p> <p>Ana: Sim (arrumo)...</p> <p>Vasco: /Arrumari/. (Aponta para a fotografia e diz que arruma no móvel).</p> <p>Raquel: Pôr as camas... Ajudar.</p> <p>Guilherme: Arrumar. No cesto, laranjas. O computador na caixa.</p> <p>Rafael: Arrumar.</p> <p>António: Dormir. Tudo assim (referindo-se à mesa posta na cozinha).</p> <p>Sofia: Arrumo. /Ca/ mãos. A banana é na casinha. O bebé é no /cabeleleiro/. Na mesa (resposta à pergunta: onde pões os pratos?).</p> <p>Rui: Sim (arrumo). Pa cozinha.</p> <p>Vitória: Vamos /pa/ rua. Sim (arrumo). Põe-se ali e ali (armário) e os carrinhos ao pé do espelho.</p> <p>Maria: Arrumo. /Cas/ tigelas aqui e os copos com os pratos /cos/ talheres (apontando para a mesa).</p> <p>Ricardo: Arrumar. Com as mãos. (apontando para os pratos na mesa e as frutas na tigela).</p> <p>Beatriz: /Pa/ pôr as camas. É /pa/ ir /po/ banco. Sim (arrumo), é /pa/ arrumar /pa/ ir /po/ banco.</p> <p>Débora: Arrumar. Meter aqui (apontando para o móvel). E depois mete os copos aqui e depois os outros aqui à volta disto (da mesa).</p> <p>Diogo: Sim (arrumo). Com as mãos.</p> <p>Rita: Arrumo.</p> <p>João: Ir à rua. Não arrumo.</p> <p>Salvador: Arrumo. Nos sítios deles.</p> <p>Filipe: Sim (arrumo), bem. Sim (quando perguntei se sabe pôr as coisas no sítio). (Vai apontando para os sítios onde se arrumam os pratos, os bonecos, as roupas).</p> <p>Miguel: Arrumo.</p> <p>Lourenço: Faz óh-óh. (Aponta para sítios onde se arruma).</p>
--	---

<p>11. Gostas de arrumar?</p>	<p>Vicente: Sim.</p> <p>Alberto: Sim.</p> <p>Daniel: Sim.</p> <p>Ana: Sim.</p> <p>Vasco: Não, porque não /sabo/.</p> <p>Raquel: Sim, /pa/ pôr as camas.</p> <p>Guilherme: Sim.</p> <p>Rafael: Sim, porque sim.</p> <p>António: Sim.</p> <p>Sofia: Sim, porque eu gosto.</p> <p>Rui: Sim.</p> <p>Vitória: Sim, porque sim.</p> <p>Maria: Não, porque... Não.</p> <p>Ricardo: Sim.</p> <p>Beatriz: Sim. É pra arrumar /pa/ ir /po/ banco.</p> <p>Débora: Sim, porque sim.</p> <p>Diogo: Sim.</p> <p>Rita: Sim, porque eu gosto muito de brincar é arrumar e desarrumar.</p> <p>João: Não, porque eu não consigo arrumar. (Abana a cabeça quando pergunto se não sabe arrumar).</p> <p>Salvador: Sim.</p> <p>Filipe: Sim.</p> <p>Miguel: Não. Às vezes não sei onde são algumas coisas.</p> <p>Lourenço: Sim.</p>
-------------------------------	--

## Apêndice XVI – Grelha: Análise de Conteúdo das Entrevistas

Categorias	Subcategorias	Evidências
Papéis sociais escolhidos pelas crianças	Família	<p>“A mãe. Dá coisas aos meninos.” (o que faz a mãe) “Surpresas.” (o que dá aos meninos) (António)</p> <p>“A mãe. /Tabalale/.” (trabalhar) (Vitória)</p> <p>“Mamã. Faz o almoço, jantar, põe eles a dormir.” (Rita)</p>
	Profissões	<p>“A cozinheira.” (Daniel)</p> <p>“Do /cabeleiro/.” (Raquel)</p> <p>“Cozinheira. Dá comer. Aos meninos.” (Sofia)</p> <p>“A cozinheira. Alfãce e batata frita com carne e arroz. É a minha preferida.” (Maria)</p> <p>“Cozinheiro.” (Ricardo)</p> <p>“A cozinheira.” (faz um movimento com o braço como se tivesse a mexer o que está dentro do tacho). (Débora)</p> <p>“Cozinheiro.” (Miguel)</p>
	Personagens fictícias	<p>“Homem aranha.” (Filipe)</p>
	Eles próprios	<p>“O Alberto.” (Alberto)</p> <p>“Beatriz.” (Beatriz)</p> <p>“Lourenço.” (Lourenço)</p> <p>“O Salvador.” (Salvador)</p>
Brinquedos	Espaços	<p>“A cozinha.” (Alberto)</p> <p>“Cabeleireiro.” (Maria)</p> <p>“A cozinha.” (Rita)</p> <p>“Gosto deste, /cabeleiro/.” (João)</p>
Preferidos	Utensílios/objetos da cozinha	<p>“A tigela.” (Vicente)</p> <p>“Mesa.” (Daniel)</p> <p>“A mesa.” (Vasco)</p> <p>Aponta para os pratos na fotografia. (Guilherme)</p> <p>Aponta para a tigela e os pratos. (Rui)</p>



		<p>“Este, mesa.” (Vitória)</p> <p>Aponta para o móvel de arrumar os pratos. (Ricardo)</p> <p>“A cadeira cor-de-rosa.” (Beatriz)</p> <p>“Panela. Para dar de comida a eles. Aos bebés.” (Débora)</p> <p>“O copo.” (Miguel)</p>
	Comida plástica	<p>“Banana, laranja.” (Sofia)</p> <p>Aponta para as frutas. (Vitória)</p> <p>“Comida.” (Rafael)</p> <p>“(…) As cenouras.” (Miguel)</p>
	Outros objetos	<p>“Carrinhos de bebé.” (Daniel)</p> <p>“O /tatador/.” (computador) “A /cacainho/.” (carrinhos) (Vasco)</p> <p>“A Sofia.” (boneca) “As bonecas.” (Raquel)</p> <p>“Hum... O computador.” (Guilherme)</p> <p>“Bebés.” (Rafael)</p> <p>“O carro, este carro.” (António)</p> <p>“Bebés (...)” (Sofia)</p> <p>“É o carrinho, carrinho.” (Vitória)</p> <p>“Do secador. O carrinho com as bonecas.” (Maria)</p> <p>Aponta para o computador. (Ricardo)</p> <p>“O carrinho.” (Salvador)</p> <p>“O computador. Com os bebés.” (Lourenço)</p>
O acto de arrumar	Situações de rotina	<p>“Pôr as camas... Ajudar.” (Raquel)</p> <p>“Dormir.” (António)</p> <p>“Vamos /pa/ rua.” (Vitória)</p> <p>“/Pa/ pôr as camas. É /pa/ ir /po/ banco. Sim (arrumo), é /pa/ arrumar /pa/ ir /po/ banco.” (Beatriz)</p> <p>“Ir à rua.” (João)</p> <p>“Faz óh-óh.” (Lourenço)</p>
	Lugares dos objetos	<p>“(…) este aqui (os carrinhos ao pé do espelho) e o /comcomtor/ aqui (o computador em cima do móvel). (Daniel)</p>

		<p>Aponta para a fotografia e diz que arruma no móvel. (Vasco)</p> <p>“No cesto, laranjas. O computador na caixa.” (Guilherme)</p> <p>“Tudo assim.” (Referindo-se à mesa posta na cozinha) (António)</p> <p>“A banana é na casinha. O bebé é no /cabeleleiro/.” “Na mesa.” (Resposta à pergunta: onde pões os pratos?) (Sofia)</p> <p>“Põe-se ali e ali (armário) e os carrinhos ao pé do espelho.” (Vitória)</p> <p>“/Cas/ tigelas aqui e os copos com os pratos /cos/ talheres (apontando para a mesa).” (Maria)</p> <p>“Com as mãos.” (Apontando para os pratos na mesa e as frutas na tigela). (Ricardo)</p> <p>“Meter aqui.” (Apontando para o móvel) “E depois mete os copos aqui e depois os outros aqui à volta disto.” (Da mesa) (Débora)</p> <p>“Nos sítios deles.” (Salvador)</p> <p>Vai apontando para os sítios onde se arrumam os pratos, os bonecos, as roupas. (Filipe)</p> <p>Aponta para sítios onde se arruma. (Lourenço)</p>
	Motivo para gostarem	<p>“Sim, /pa/ pôr as camas.” (Raquel)</p> <p>“Sim, porque eu gosto.” (Sofia)</p> <p>“Sim. É pra arrumar /pa/ ir /po/ banco.” (Beatriz)</p> <p>“Sim, porque eu gosto muito de brincar é arrumar e desarrumar.” (Rita)</p>
	Motivo para não gostarem	<p>“Não, porque não /sabo/.” (Vasco)</p> <p>“Não, porque... Não” (Maria)</p> <p>“Não, porque eu não consigo arrumar.” (Abana a cabeça quando pergunto se não sabe arrumar.) (João)</p> <p>“Não. Às vezes não sei onde são algumas coisas. (Miguel)</p>